

إرتقاء القيم

(دراسة نفسية)

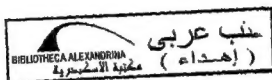
تأليف

د . عبداللطيف محمد خليفة

أهدأت ٢٠٠٢

المجلس الوطني للثقافة و

العلوم



رقم التسجيل ٦٤١٩٨

إرتقاء القيم

(دراسة نفسية)

المواد المنشورة في هذه السلسلة تعتبر عن رأي كاتبها
ولا تعتبر بالضرورة عن رأي المجلس



سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب - الكويت

إرتقاء القيم

(دراسة نفسية)

تأليف

د . عبداللطيف محمد خليفة

١٦٠ — رمضان ١٤١٢ هـ ، أبريل / نيسان ١٩٩٢ م

مؤتمر السلسلة
أحمد مشاري العدواني
١٩٩٠ - ١٩٩٣

المشرف العام :
د. فاروق العمر

نائب المشرف العام :
د. سليمان العسكري

هيئة التحرير :
د. فتّاد زكريا المستشار
د. خليفة الوقيان
د. سليمان البدر
د. سليمان الشطي
د. سهام الفريح
د. عبد الرزاق البصير
د. عبد الرزاق العدواني
د. فهد الثاقب
د. محمد الرميحي

المراسلات :
ترجمه باسم السيد الأمين العام للجمعية الوطنية للثقافة والفنون والآداب
ص ٢٣٩٩٦ الصفحة الكويت - ١٣١٥٥

الإهداء

إلى :

زوجتي : ابتسام محمد شعلان.

وأبنائي : محمد ومروة وأماني.

٩	تقديم : بقلم أ . د . مصطفى سويف ---
١١	تمهيد
١٣	الفصل الأول : القيم وأهمية دراستها ---
٣١	الفصل الثاني : المفاهيم الأساسية للدراسة ---
٦٧	الفصل الثالث : قياس القيم ---
٨٣	الفصل الرابع : اكتساب نسق القيم ومحدداته
	الفصل الخامس : مظاهر ارتقاء نسق القيم
١١١	من الطفولة الى الرشد ---
	الفصل السادس : الاطارات النظرية المفسرة
١٣٥	لارتقاء القيم
	الفصل السابع : نموذج لدراسة ميدانية
١٥٧	عن ارتقاء نسق القيم ---
	الفصل الثامن : دور القيم في عمليات التربية والارشاد
١٩٣	والعلاج النفسي ---
٢١٣	الفصل التاسع : نظريات وأساليب تغيير القيم ---
٢٥٩	الفصل العاشر : التوجهات القيمية والإطار الحضاري
٢٩١	المراجع

تقديم

بقلم الأستاذ الدكتور مصطفى سوف

كان موضوع القيم ولا يزال مجالا خصبا للدراسات الفلسفية التي تقوم على التأمل والتجريد . وأثناء مسيرة هذه الدراسات خلال النصف الثاني من القرن التاسع عشر بدأ علماء الأنثروبولوجيا الحضارية وعلماء الاجتماع يضمون جهودهم إلى جهود الفلاسفة . ومع بزوغ شمس القرن العشرين بدأت التبشير المبكرة لقيام علم النفس الاجتماعي الذي يختلف عن الدراسات الاجتماعية في أنه يركز الجهد على همزة الوصل بين الفرد والمجتمع . ومع انتهاء الحرب العالمية الأولى تفجرت طاقة الإبداع عند مستكشفي هذا العلم الجديد من أمثال فلوريد أولبورت في الولايات المتحدة الأمريكية ويختراف ودلينج في الاتحاد السوفيتي . ومع انتهاء العقد الثالث من القرن وابتداء العقد الرابع كان هذا العلم الجديد يقف على قدميه ويبدأ خطواته الطموح نحو دراسة موضوعات بالغة التعقيد جاء في مقدمتها موضوع القيم . ومنذ ذلك الحين والدراسات النفسية الاجتماعية تتقدم وتتفرع وتتشابه حول القيم كجانب بالغ الأهمية في سلوك البشر . وفي هذا الإطار يسعدني أن أقدم هذا الكتاب في «ارتقاء القيم» الذي كتبه الدكتور عبد اللطيف خليفة عضو هيئة التدريس بقسم علم النفس بجامعة القاهرة . والكتاب مثال للتأليف الجاد ، الذي يقوم على التحقيق العلمي الدقيق ، سواء فيما يقدمه من صياغة للمشكلات البحثية المطروحة ، أو فيما يقوم المؤلف ببحثه واقعا ميدانيا أو فيما ينقله عن أهل الاختصاص في الميدان من آراء ونتائج . وهو بالإضافة إلى ذلك كله ، يحاول أن يحيط بأطراف الموضوع إحاطة شاملة ، بحيث يتيح للقارئ أن يخرج من القراءة بفكرة متكاملة عن موضوع ارتقاء القيم من ألفه إلى يائه .

يبدأ المؤلف بتقديم المناحي الأساسية لدراسة القيم في إطار علم النفس الاجتماعي فيذكر منحيتين هما: منحى الفروق الفردية، ومنحى اكتساب القيم وارتقاؤها عبر مراحل العمر المختلفة. ثم يقدم شرحاً وتحديداً لمعاني المفاهيم الأساسية التي يقوم عليها الكتاب، وهي مفاهيم القيم والارتقاء، ونسق القيم، وارتقاء نسق القيم. ثم يعنى بتوضيح الفرق بين مفهوم القيم وعدد من المفاهيم السيكلولوجية التي تختلط أو تتداخل أحياناً مع مفهوم القيم، ومن أهمها الحاجات والدوافع والاهتمامات والمعتقدات والاتجاهات، وسمات الشخصية. ثم يقدم للقارئ عرضاً موجزاً ودقيقاً لأهم النظريات الحديثة التي تقوم لتفسير الكيفية التي يتم بها اكتساب نسق القيم، وتلك التي يتم بها ارتقاء نسق القيم.

بعد ذلك ينتقل المؤلف إلى تقديم دراسة ميدانية نموذجاً لما يجري عليه العمل في بحث هذا الموضوع، وهي دراسة علمية متأنية أجراها الباحث على عينة كبيرة من التلاميذ المصريين، قوامها ثمانمائة تلميذ وتلميذة، تمتد أعمارهم من الطفولة المبكرة وحتى المراهقة المتأخرة، ويصف وصفاً تفصيلياً غير عمل وغير معضل بالنسبة للقارئ الجاد كل خطوة من خطوات هذه الدراسة، ثم يقدم هذه النتائج ويناقشها مناقشة موضوعية واسعة الأفق، تتسع لعقد المقارنات بينها وبين نتائج غيره من الباحثين العرب والأجانب، وذلك ليبان أوجه الالتقاء وأوجه الافتراق بين ماخرج هو به وما انتهى إليه غيره.

ولا يقف المؤلف عند هذا الحد بل يقدم بعد ذلك فصلاً ثلاثة يشرح فيها أهمية القيم في مجالات التربية، والتوجيه والإرشاد النفسي، والصحة النفسية. ثم يتحدث عن التوجهات الكبرى في موضوع أساليب تغيير القيم. وأخيراً يقدم عدداً من الدراسات المقارنة التي توضح العلاقة الوثيقة بين أنساق القيم وبين الأطر الحضارية التي تكتنفها.

هذا كتاب ممتاز لباحث عربي جاد، لا يكافئه إلا قراءة جادة، وامتنعاب لا يقل عنها جدية.

تمهيد

موضوع القيم من الموضوعات التي تقع في دائرة اهتمام العديد من التخصصات، كالفلسفة والدين، والتربية، والاقتصاد، وعلم الاجتماع، وعلم النفس وعلى الرغم من أهمية موضوع القيم - كأحد الموضوعات الأساسية والمهمة في مجال علم النفس الاجتماعي . فقد تأخر الاهتمام بدراستها بوجه عام وارتقاؤها وتغيرها عبر العمر بوجه خاص - وربما يرجع ذلك إلى عدة أسباب، منها اعتقاد الكثير من الباحثين والدارسين النفسيين بأنها تقع خارج نطاق البحوث الامبريقية، وأنه من الصعب قياسها وتحديد أبعادها وعلاقتها بتغيرها من المتغيرات .

وتعد فترة الثلاثينيات والاربعينيات من القرن الحالي بداية الاهتمام بدراسة سيكولوجية القيم الإنسانية، حيث الالتزام بالمنهج العلمي، سواء فيما يتعلق بتحديد المفهوم إجرائيًا، أو إمكانية قياسه من خلال أدوات وأساليب تتوافر بها شروط القياس الجيد .

وتركز هذا الاهتمام على عدد من المجالات أهمها دراسة القيم في علاقتها ببعض المتغيرات الشخصية (كالجنس، والديانة، والتخصص الدراسي . . الخ)، وكذلك في علاقتها بالقدرات المعرفية، وارتقاء القيم وتغيرها عبر العمر باعتبار أن العمر من المتغيرات المهمة والمسئولة عن إحداث تغيرات في قيم الأفراد .

وتتمثل أهمية دراستنا لموضوع «ارتقاء القيم لدى الفرد» في عدة جوانب، أهمها تحديد ملامح عدد من المفاهيم الأساسية مثل مفهوم الارتقاء ومفهوم القيم، ومظاهر ارتقاء نسق القيم من الطفولة إلى الرشد، والنظريات المفسرة لذلك، والمحددات السيكولوجية والاجتماعية والمعرفية والبيولوجية المؤثرة في ارتقاء القيم وتغيرها . كما قدمنا نموذجاً لدراسة ميدانية عن ارتقاء نسق القيم

عبر المراحل العمرية الثلاث : الطفولة المتأخرة، والمراهقة المبكرة، والمراهقة المتأخرة. كما تحدثنا عن دور القيم وأهميتها من الناحية العملية أو التطبيقية في عمليات التربية والإرشاد والعلاج النفسي. وعرضنا أيضاً للنظريات والأساليب التي يمكن الاستعانة بها في التخطيط لبرامج تغيير القيم وتنميتها. كذلك حاولنا إلقاء الضوء على اختلاف الأنساق، والتوجهات القيمة للأفراد باختلاف الإطار الحضاري والاجتماعي الذي يتمون إليه، ويساهم في تشكيل هذه التوجهات.

هذه هي أهم الجوانب التي حرص الكاتب على تقديمها للقارئ المثقف، والباحث المتخصص في آن واحد؛ ولذا حاولنا قدر الإمكان الموازنة بين اللغة العلمية المتخصصة واللغة اليسيرة التي يستوعبها غير المتخصص في مجال الدراسات النفسية.

وأخيراً وليس آخراً أتقدم بخالص الشكر والعرفان بالجميل لأستاذي الدكتور مصطفى سويف، وكذلك لأستاذي الدكتور/ فيصل يونس، على ما قدماء من توجيهات ونصائح كان لها أكبر الأثر في نمو فكر الكاتب ومنهجه في هذه الدراسة.

كما أتوجه بالشكر إلى هيئة تحرير سلسلة عالم المعرفة التي أتاحت لي فرصة نشر هذا الكتاب.

دكتور/ عبد اللطيف محمد خليفة

تمهيد

موضوع القيم من الموضوعات التي تقع في دائرة اهتمام العديد من التخصصات، كالفلسفة والدين، والتربية، والاقتصاد، وعلم الاجتماع، وعلم النفس وعلى الرغم من أهمية موضوع القيم - كأحد الموضوعات الأساسية والمهمة في مجال علم النفس الاجتماعي . فقد تأخر الاهتمام بدراساتها بوجه عام وارتقائها وتغيرها عبر العمر بوجه خاص - وربما يرجع ذلك إلى عدة أسباب، منها اعتماد الكثير من الباحثين والدارسين النفسانيين بأنها تقع خارج نطاق البحوث الامبريقية، وأنه من الصعب قياسها وتحديد أبعادها وعلاقتها بغيرها من المتغيرات .

وتعد فترة الثلاثينيات والإربعينيات من القرن الحالي بداية الاهتمام بدراسة سيكولوجية القيم الإنسانية، حيث الالتزام بالمنهج العلمي، سواء فيما يتعلق بتحديد المفهوم إجرائيًا، أو إمكانية قياسه من خلال أدوات وأساليب تتوافر بها شروط القياس الجيد .

وتركز هذا الاهتمام على عدد من المجالات أهمها دراسة القيم في علاقتها ببعض المتغيرات الشخصية (كالجنس، والديانة، والتخصص الدراسي . . الخ)، وكذلك في علاقتها بالقدرات المعرفية، وارتقاء القيم وتغيرها عبر العمر باعتبار أن العمر من المتغيرات المهمة والمسئولة عن إحداث تغيرات في قيم الأفراد .

وتتمثل أهمية دراستنا لموضوع «ارتقاء القيم لدى الفرد» في عدة جوانب، أهمها تحديد ملامح عدد من المفاهيم الأساسية مثل مفهوم الارتقاء ومفهوم القيم، ومظاهر ارتقاء نسق القيم من الطفولة إلى الرشد، والنظريات المفسرة لذلك، والمحددات السيكولوجية والاجتماعية والمعرفية والبيولوجية المؤثرة في ارتقاء القيم وتغيرها . كما قدمنا نموذجاً للدراسة ميدانية عن ارتقاء نسق القيم

أولاً: مقدمة:

على الرغم من أهمية موضوع القيم Values في مجال الدراسات النفسية والسلوك البشري بصفة عامة فقد ظل لفترة طويلة خاضعاً للتأملات الفلسفية بعيداً عن الدراسة العلمية الواقعية؛ فالفحوص الأمبريقية للقيم ظلت وكأنها جزر أو مناطق متعزلة عن علم النفس، وارتبطت بمجالات وتخصصات عديدة كالفسلفة، والدين، والاقتصاد، وعلم الاجتماع والأنثروبولوجيا (أنظر: ١٩٧؛ ٢١٠، ٢٢٠).

وربما كان من العوامل المسئولة عن إهمال هذا الموضوع من جانب العلماء في ميدان الدراسات النفسية أن الفلسفات العقلية قد جعلت منه ركيزة من الركائز الأساسية التي يقوم عليها البناء العقلي والفكري المجرّد لتأملاتها وأفكارها، فأحاطته بجو من الغيبية نفرت منه رجال العلم (١٠).

كما يرى ليفيتون Leviton، أن تأخر الاهتمام بدراسة القيم داخل مجال علم النفس يرجع إلى وجود اعتقاد لدى علماء النفس بأن دراسة الأحكام القيمة Val-Judgments تقع خارج نطاق الفحوص الأمبريقية، كما أنها لا تخضع للقياس، ويُنظر إليها على أنها بمثابة قوى عميقة لا عقلانية irrational لا تخضع للمعالجة التجريبية العملية (١٩٧).

ثم بدأ الاهتمام بدراسة القيم في الثلاثينيات والأربعينيات من القرن الحالي، ينحو إلى المزيد من الالتزام بالمنهج العلمي، ولعل الفضل في ذلك يرجع إلى اثنين من علماء النفس هما ثرستون Thurstone، وما قدمه من تصور لمعالجة القيم في إطار المنهج العلمي مستنداً في ذلك إلى مبادئ السيكوفيزيقا المعاصرة (٢٢١)، وشبرانجر Spranger أحد المفكرين الألمان، الذي نشر خلال هذه الفترة نظريته في أنماط الشخصية، والتي انتهت منها إلى أن الناس يتوزعون بين ستة أنماط، استناداً إلى غلبة أو سيادة واحدة من القيم التالية عليهم: القيمة النظرية، والقيمة السياسية، والقيمة الاجتماعية، والقيمة الاقتصادية، والقيمة الجمالية،

والقيمة الدينية . تلك القيم التي صاغها «البورت وفيرنون» فيما بعد إجرائيا في مقياس سمي باسميهما (٣، ٢٥) .

واستمر الاهتمام بدراسة القيم يتزايد تدريجيا داخل مجالات علم النفس وبالتحديد في مجال علم النفس الاجتماعي — لعدد من الأسباب : أهمها أن النظرية الكفاء في تفسير السلوك الإنساني والتنبؤ به يجب أن تتضمن موضوع القيم (٨٩)، ذلك أن الاهتمام بدراسة القيم يمكننا من إقامة بناء أو تصور متكامل يمكن من خلاله الإجابة على العديد من التساؤلات مثل : ما القيم المختلفة التي يجب دراستها؟ وكيف تنتظم؟ وكيف تختلف باختلاف المتغيرات؟ وكيف تحدد القيم اختيارات الفرد وقراراته؟ وكيف يمكن قياسها؟ ونشأتها . . . الخ؟ (١٦٢)، كما يمكن من خلال دراسة القيم - في مجتمع من المجتمعات - تحديد الأيديولوجية أو الفلسفة العامة لهذا المجتمع (٧٦، ٧٩) . فالقيم ماهي إلا انعكاس للأسلوب الذي يفكر الأشخاص به في ثقافة معينة، وفي فترة زمنية معينة . كما أنها هي التي توجه سلوك الأفراد وأحكامهم واتجاهاتهم فيما يتصل بما هو مرغوب فيه أو مرغوب عنه من أشكال السلوك في ضوء ما يضعه المجتمع من قواعد ومعايير . وقد تتجاوز الأهداف المباشرة للسلوك إلى تحديد الغايات المثل في الحياة (١٥١، ١٩٥)، فهي على حد تعبير «روكش» ، إحدى المؤشرات الهامة لنوعية الحياة، ومستوى الرقي، أو التحضر في أي مجتمع من المجتمعات (أنظر: ١٩٤، ص ٥٦) .

وعلى الرغم مما أولى من اهتمام بدراسة موضوع القيم - فإنه اهتمام ضئيل بالمقارنة بالموضوعات الأخرى التي تقع في نطاق اهتمام علم النفس الاجتماعي . فقد تركز اهتمام الدارسين في المجال على النظرية والقياس في مجال الاتجاهات Attitudes ويؤيد ذلك ما كشف عنه ميلتون روكش M. Rokeach في مسح أجراه لمجلة «الملخصات السيكولوجية» Psychological Abstracts في الفترة من سنة ١٩٦١ إلى سنة ١٩٦٥ ، وانتهى منه إلى أن هناك خمس أو ست دراسات للاتجاه مقابل دراسة واحدة للقيم . وأرجع ذلك إلى الإيمان العميق لدى الكثير من

الباحثين بأن اتجاهات الفرد أكثر أهمية في تحديد سلوكه الاجتماعي من القيم، كما تصور بعضهم الآخر بأن الاتجاهات أكثر قابلية للتغير من القيم، هذا بالإضافة إلى التقدم الملحوظ في أساليب قياس الاتجاهات بالمقارنة بأساليب قياس القيم، والتي مازالت موضع خلاف بين الباحثين (أنظر: ١٩٦، ص ٣٥٥).

ثانياً: مجالات الاهتمام بدراسة القيم:

بدأ الاهتمام بدراسة موضوع القيم يأخذ الطابع العلمي منذ أوائل الثلاثينيات من القرن الحالي. وتركز هذا الاهتمام بوجه عام في ثلاثة جوانب أساسية هي:

١ - الاهتمام بدراسة الفروق الفردية في القيم. وذلك في ضوء علاقتها بعدد من المتغيرات: كالجنس، وسمات الشخصية، والديانة، والاهتمام الأكاديمي، والمهني، والتوافق النفسي... الخ.

٢ - دراسة القيم في علاقتها بالقدرات المعرفية للفرد وذلك باعتبار أن القيم عملية تتأثر بإدراك الفرد، فهي في أساسها عملية انتقاء Selection، فاختيار الفرد لموضوع معين وإعطائه أهمية أو قيمة عن موضوع آخر، عبارة عن عملية إدراكية انتقائية أو اختيارية.

٣ - مجال اكتساب القيم وارتقائها عبر العمر، والعوامل المؤثرة أو المرتبطة بذلك باعتباره من المجالات المهمة، والتي تقدم لنا خريطة لمعالم هذه القيم وأبعادها ومكوناتها وأشكال تغيرها عبر العمر (٨٩).

المجال الأول: دراسة القيم في علاقتها بالمتغيرات الأخرى:

تركز اهتمام الباحثين في هذا المجال في دراسة أوجه الشبه والاختلاف بين الأنساق القيمية لدى الذكور والإناث في كل مرحلة عمرية على حدة (٢١٦؛ ٩٩).

وكذلك في العلاقة بين الديانة والأنساق القيمية (١٩٤)، والمستوى الاقتصادي الاجتماعي، والمستوى المهني، والتوافق النفسي في علاقته بالقيم

(٢٠٥؛ ٦٨؛ ٨٨) . . . الخ. وهذا ما سنتناوله بالتفصيل في الفصل الرابع من الدراسة الحالية.

أما فيما يتعلق بدراسة العلاقة بين سمات الشخصية والتوجهات القيمية Value Oriatation فلم تحظ بالاهتمام الكافي. وربما كان أحد الأسباب الرئيسة وراء ذلك هو احتكام الباحثين إلى المنظور الاجتماعي في تفسير القيم ونشأتها، في الوقت الذي تتحدد فيه - بالنسبة لهم إلى حد كبير - السمات الشخصية من منظور وراثي.

إلا أنه على الرغم من ذلك، فقد تناول بعض الباحثين هذه العلاقة إما من زاوية اعتبار السمات الشخصية كخصائص مهيئة تحكم مدى استيعاب الفرد لما يسود من قيم ومعايير في المجتمع، أو من زاوية تأثير بعض سمات الشخصية على اكتساب نوع معين من القيم بذاته.

والاتجاه الأول يمثل «هانز أيزنك» والذي ربط بين بعد الانطواء - الانبساط وبين مدى اكتساب القيم والاتجاهات السائدة في المجتمع استناداً إلى آليات التشرط Conditioning Mechanisms، فالانطوائيون وفقاً لنظريته أكثر قابلية للتشرط على عكس الانبساطيين الذين يصعب في الغالب تشرطهم، وبالتالي فإن الفئة الثانية أقل ميلاً إلى استيعاب قيم واتجاهات المجتمع من الفئة الأولى (٩٤).

أما الاتجاه الثاني فيمثل «أدورنو ومعاونوه» حيث أوضحت نتائج بحوثهم أن هناك استعداداً للشخصية له تأثيره على استيعاب بعض القيم والاتجاهات ويعتبر هذا الاستعداد بمثابة نسق له نظامه بشكل يسمح بتبني وجهة نظر لها طابعها المتسق في المواقف المختلفة للحياة. فالشخصية التسلطية على سبيل المثال لها اتجاهها الثابت من حيث الاهتمام بالسلطة، والميل إلى الاتجاهات الفاشية، وتبني قيم معينة تختلف عن القيم التي تتبناها الشخصيات غير التسلطية (٢٥).

كما أوضحت نتائج إحدى الدراسات تزايد أهمية بعض القيم مع تزايد الاتجاه

المحافظ Conservatism، مثل قيمة النجاة والخلود في الحياة الأخرى (الأبدية)، والأمن القومي، والطاعة والنظافة. في حين تتناقص أهمية قيم أخرى مع تزايد درجة المحافظة، وهي: الحرية، والمساواة، وسعة الأفق والخيال (١٠٥).

ويوجه عام تشير معظم نتائج الدراسات التي أجريت في مجتمعات مختلفة إلى أن هناك ارتباطاً ضئيلاً بين الدوغماقية أو التزمّت بقيمة سعة الأفق، أو العقل المنفتح Open mind (١٩٤).

أما فيما يتعلق بعلاقة التعصب بالأنساق القيمية، فالأشخاص المرتفعون في التعصب يعطون أهمية كبيرة لقيمة الحياة المريحة، وقيمة النظافة، وأهمية ضئيلة لقيم: المساواة، والمساعدة، والجمال.

كما تبين أن هناك اختلافاً بين المرتفعين والمنخفضين في سمة الضرور من الغموض Intolerance of ambiguity، من حيث نسقهم القيمي. فالأشخاص المرتفعون على هذه السمة تتزايد لديهم أهمية قيمتي الأدب والطاعة، في حين تحظى قيمة الاتساق الداخلي Inner Harmony بأهمية أقل (١٠٠).

كذلك يرتبط نسق القيم بمركز الضبط Locus of Control فالأشخاص ذوو مركز الضبط الداخلي لديهم درجة عالية من وضوح القيمة Value Clarity وتنمو لديهم القيم بمعدل أسرع بالمقارنة بالأشخاص ذوي مركز الضبط الخارجي (١٦٢).

المجال الثاني: القيم والقدرات المعرفية:

يفسر أصحاب المنحى المعرفي ارتفاع الأنساق القيمية وتغيرها عبر العمر في ضوء التغير والنمو في الوظائف والقدرات المعرفية للفرد. فالقيم في مرحلة الطفولة على سبيل المثال تتسم بالعيانية والخصوصية نظراً لعدم نمو الوظائف والقدرات العقلية بدرجة كافية - في حين تتسم القيم في مرحلة الرشد بالعمومية والشمول نظراً لنمو القدرات المعرفية وتغيرها نحو المزيد من التجريد والتكريب.

هذا بالإضافة إلى وجود فروق بين المرتفعين والمنخفضين في هذه القدرات فيما يتبنونه من قيم .

فالقدرات الإبداعية على سبيل المثال - ينظر إليها على أنها حاجة تدفع بصاحبها إلى توظيفها، وتوليد قيم معينة لدى الفرد من شأنها توظيف هذه القدرات . وهذا ما أطلق عليه «روزنبرج» بمركب القيم المتجهة إلى التعبير عن الذات Self-expression- Oriented value complex وهي القيم الخاصة بتوظيف القدرات والاستعدادات لدى الفرد . ويرتبط التعبير عن الذات بالقدرات المتاحة لدى الفرد (١٩٨) .

وفي ضوء هذا المنظر تدفع القدرات والإمكانات المتاحة إلى توليد قيم أو نشاطها لدى الفرد، أما الاتجاه الثاني فيتمثل في النظر إلى القيم على أنها عوامل أو متغيرات مستقلة تؤثر في القدرات .

وبوجه عام فإنه بصرف النظر عن المنظور الذي يمكن من خلاله النظر إلى العلاقة بين القيم والقدرات، ورغم الوعي بضرورة التعامل مع العلاقة الحالية بمنظور التفاعل وليس العلية أو السببية، فما لا شك فيه أن هناك علاقة واضحة بين قدرات الفرد وتوجهاته القيمة في الحياة، وهي علاقة دعمتها البحوث المختلفة (أنظر: ٢٥ ص ١٤) .

فقد كشفت نتائج إحدى الدراسات وجود علاقة دالة بين نسق القيم والقدرات الإبداعية (كالأصالة والطلاقة والمرونة . . .) . كما كانت هذه العلاقة من الوضوح والقوة بحيث تشير إلى انتظام القيم كعناصر هامة وأساسية في البناء الشخصي للفرد المبدع، أو كمناع نفسي تتنظم في ظله ممارسة الأداء الإبداعي . فقد تبين مثلاً أن المرتفعين في الأداء الإبداعي يحصلون على درجات مرتفعة على عدد من القيم مثل: الإنجاز، والاستقلال، والصدق، والاعتراف أو التقدير الاجتماعي - وذلك بالمقارنة بالمنخفضين في الأداء الإبداعي (٢٥) .

المجال الثالث : ارتفاع القيم عبر العمر:

تبين من خلال فحص التراث السيكلولوجي لمجلة الملخصات السيكلولوجية(*) في الفترة من ١٩٦٧ وحتى عام ١٩٨٦ ومجلة المراجعات السيكلولوجية Psychological Review في الفترة من ١٩٦٠ وحتى عام ١٩٨٧ ، أنه يوجد ندرة في الدراسات التي تناولت موضوع ارتفاع نسق القيم ، فقد اقتصرت معالجة الموضوع على فئات أو مراحل عمرية معينة دون الامتداد أو محاولة ربطها بالمرحلة العمرية التالية لها أو السابقة عليها . فلم تتمكن من الوقوف على دراسة واحدة سواء على المستوى العالمي أو المحلي - تناولت ارتفاع نسق القيم عبر المراحل العمرية الثلاث موضوع اهتمام الدراسة الراهنة ، وهي : الطفولة المتأخرة والمراهقة المبكرة والمراهقة المتأخرة .

ويمكن تقسيم الدراسات التي تناولت الموضوع إلى ثلاث فئات رئيسة .
الفئة الأولى : وتتمثل في الدراسات التي اهتمت بارتفاع القيم في فترة الطفولة سواء المبكرة أو المتأخرة ، وتمت على عينات من تلاميذ المدارس الابتدائية (أنظر: ١٢٩ ، ٢٢٥ ، ٢٣٠) .

الفئة الثانية : وتشتمل على الدراسات التي تناولت الموضوع خلال مرحلة المراهقة ، وأجريت غالباً على عينات من طلبة المدارس الاعدادية والثانوية ، بأعمار تتراوح ما بين ١٢ ، ١٨ سنة (أنظر: ١٦٣ ، ٧٧ ، ١٣٨ ، ٢٢٣) .

الفئة الثالثة : وتتضمن الدراسات التي تناولت الموضوع في مرحلتي المراهقة والرشد . وأجريت على عينات من طلبة المرحلة الاعدادية والثانوية والجامعية (أنظر: ١٩٤ ، ١٠٧ ، ٢٣ ، ٥٧ ، ١٥٤) .

وفيما يتعلق بالفئة الأولى من الدراسات التي تناولت ارتفاع القيم في مرحلة الطفولة ، فقد كشفت عن عدد من النتائج أو الحقائق الهامة . ومنها أن مستوى

(*) تم اجراء هذا المسح بواسطة الحاسب الآلي ، من خلال مركز خدمة المعلومات التابع لجمعية علم النفس الأمريكية (PASAR)

الحكم الأخلاقي Moral judgement يختلف من عمر لآخر. وأن هناك نوعين من الأحكام الأخلاقية: أولها الأحكام المرتبطة بالجانب الاجتماعي، والتي تصدر بناء على العرف والتقاليد السائدة. وثانيها الأحكام المرتبطة بالمثل العليا، ويحدها الضمير (٩٠)، وأن أحكام الأطفال صغار السن ترتبط غالبا بعبء المتعة أو اللذة Hedonism، وأنه مع تقدم العمر يقل اعتماد الأطفال على هذا المبدأ، وتظهر الأحكام التي تقوم على أساس مصدر ذاتي داخلي (Ibid).

كما تبين أن الأطفال في مرحلة الطفولة يمكنهم التمييز بين نوعين من الأحداث: هما الأحداث الأخلاقية، والأحداث الاجتماعية، وأن الأحداث الأخلاقية تمثل أهمية كبيرة في السنوات الأولى من حياة الطفل، ثم تنضج الأحداث الاجتماعية وتتحدد معالمها تدريجيا في السنوات العمرية التالية (٢٢٢). كذلك توصل «يونيس» (٢٤٢) من خلال دراسته في هذا المجال إلى أن القيم الدينية تمثل أهمية كبيرة في مرحلة الطفولة، سواء المبكرة أو المتأخرة.

كما كشف «جوردون»، عن أهمية القيم الأخلاقية (كالصدق والأمانة، واحترام الآخرين) خلال هذه المرحلة العمرية (١٨٧) وأن هذه القيم والأحكام الأخلاقية تتغير عبر العمر من الخصوصية إلى العمومية، ومن العيانية إلى التجريد، وذلك في ضوء ما كونه الأطفال من مفاهيم وتصورات (٢٣٠).

ومن الملاحظات التي يمكن رصدها على هذه الفئة من الدراسات ما يأتي:

- ١- أنها تركزت على تناول القيم من منظور ضيق، هو منظور القيم الأخلاقية، متأثرة في ذلك بما توصل إليه كل من جانب بياجيه J. Piaget وكولبرج L. Kohlberg من نتائج في هذا الصدد.
- ٢- أنها اهتمت بفحص وتقويم المعايير الأخلاقية أكثر من اهتمامها بتحديد اتجاهات الأطفال حيال هذه المعايير (١٨٢).
- ٣- أن معظمها يتعامل مع مفاهيم عامة مجردة أكثر من التعامل مع مواقف عيانية محددة (١٨١).

كما أن هناك خلطا في استخدامها لبعض المفاهيم، كمفهوم الضمير Con-science ومفهوم الأنا الأعلى Super-ego، ومفهوم الحكم الأخلاقي وقد ترتب

على ذلك أن احتوت المقاييس التي استخدمت في هذه الدراسات على بنود وأنشطة سلوكية غير مألوفة بالنسبة للأطفال (٢٠١).

٤ - أن هناك قدرا ضئيلا من الاتفاق فيما بينها على السن التي تبرز عنده القيم ، فأشارت بعض الدراسات إلى أن القيم تبدأ في الظهور في حوالي سن السادسة (٢٣٩) ، في حين أوضح بعضها الآخر ، أنه لا يمكن الحديث عن وجود قيم لدى الأطفال قبل سن العاشرة تقريبا (١٨١) .

٥ - كما يلاحظ أيضا على معظم الدراسات التي تناولت ارتقاء القيم في مرحلة الطفولة ، صغر حجم العينات التي اشتملت عليها ، وبالتالي يصعب تعميم ما توصلت إليه من نتائج .

٦ - التعارض بين نتائج هذه الفئة من الدراسات . فعلى الرغم من أن بعضها يؤكد أهمية القيم الدينية والأخلاقية في هذه المرحلة ، فإن بعضها الآخر يكشف عن أهمية قيمة الصدقة ، والحياة الأسرية ، والحرية البدنية أو الجسمية والخصوصية Privacy ، والإنارة Excitement ، والاعتراف أو التقدير الاجتماعي Recognition ، وكذلك قيمة اعتبار الآخرين Considerateness والنظافة ، والمرح أو البهجة (٧٣ ؛ ٢١١) .

وربما يرجع عدم الاتفاق بين هذه الدراسات التي أجريت على مجموعة القيم في هذه المرحلة العمرية إلى اختلاف الإطار النظري الذي يحكم توجهات الباحثين في تناولهم للقيم . مما ترتب عليه استخدام أدوات وأساليب مختلفة في قياسها ، فبعضهم يعتمد على الملاحظة ، أو المشاهدة (١٧١) أو الرسومات التي يقدمها الأطفال في موقف الاختبار (٨٧) ، أو القصص التي يطلب من الطفل أن يضع عنوانها ، أو يكملها (٩٠) أو من خلال الإجابة عن الاستخبارات Questionnaires (١٩٤) .

٧ - لم يحظ موضوع ارتقاء نسق القيم في فترة الطفولة بالاهتمام الكافي بالمقارنة بالمراحل العمرية التالية : فلم يتمكن الباحث من الوقوف على دراسة واحدة اهتمت بالبناء أو النسق القيمي ، والأبعاد التي تتظم من خلالها القيم في هذه

المرحلة العمرية . وربما يرجع ذلك إلى عدد من الأسباب نجمها فيما يلي :

أ- عدم وجود تصور أو معنى محدد لمفهوم القيم (١٥٨) حيث ينظر الكثير من الباحثين إليها على أنها تتسم بطابع العمومية والتجريد، وقد أدى ذلك إلى عدم اهتمامهم بدراساتها في المراحل العمرية المبكرة، وتناولهم لفترات عمرية تالية، كمرحلة المراهقة باعتبارها مرحلة حرجية ، أو حاسمة في الارتقاء، ويصاحبها تغيرات كبيرة في قيم المراهقين (١٦٦ ، ١٤٨).

ب- انشغال الباحثين في الميدان بعدد من القضايا الخلافية ، كالتمييز بين ماسهو غائي، وما هو وسيلي . ويرى «اسكوت» أننا يجب أن نهتم بدراسة العمليات المعرفية التي تقف وراء تقييم الفرد، واختياراته، وتبينه لقيم معينة دون غيرها، وكيف ترتقي هذه القيم؟ وما علاقتها بالسلوك؟ (٢٠٣).

ج- وربما ترجع قلة الاهتمام بدراسة القيم في هذه المرحلة العمرية إلى ما يراه د. سوييف من أن معظم البحوث التي يرد ذكرها في مؤلفات علم النفس الاجتماعي، هي من النوع الذي يتناول سلوك الراشدين ، ويبدو أن هناك اتفاقاً غير رسمي بين الباحثين في المجال على وضع علم النفس الاجتماعي في موضع شبيه بعلم النفس العام، على أساس أن كلا منها يتناول سلوك الراشدين (٤٢).

أما بالنسبة للفتحة الثانية من الدراسات والتي تناولت ارتقاء نسق القيم في مرحلة المراهقة . فتتفق في بعض ما توصلت إليه من نتائج، وتختلف في بعضها الآخر، فهي تنفق على أن هناك بعض القيم التي تحظى بأهمية كبيرة في هذه المرحلة العمرية، كالحرية، والاستقلال، والإنجاز، وتقدير الذات و المساواة، والاعتراف الاجتماعي والصداقة، والأمانة، والتدين، والصدق (٧٧؛ ١٣٨ ؛ ١٩٤ ؛ ٢٣٣ ؛ ٢٢٣) وأن البناء العاملي لقيم المراهقين ينظم حول أربعة عوامل (*) الأول، ويدور حول القيم الخاصة بالتوجه الذاتي Self - Oriented ،

(*) العامل Factor : هو مفهوم احصائى يشير الى معاملات الارتباط بين مجموعة من المتغيرات ويتم استخلاصه من خلال التحليل العاملي Factor Analysis ، وهو أسلوب احصائى لوصف مجموعة من الارتباطات المستقيمة بين عدد من المتغيرات عن طريق عدد قليل من الفئات او التصنيفات .

كالقيمة الجالية، والإنجاز، والسعادة. الثاني، ويتركز حول التوجه نحو الآخرين Other - Oriented كالحياة الأسرية، ومساعدة الآخرين. الثالث: ويرتبط بالاستقلال الشخصي Personal independence. الرابع، ويشتمل على القيم الخاصة بالكفاءة الجسمية والإنتاجية Physical and Productive Values (١١٤). أما فيما يتعلق بمظاهر التعارض بين نتائج هذه الفئة الثانية من الدراسات فتتمثل فيما يأتي:

المظهر الأول: حيث كشف بعضها عن وجود قدر كبير من التشابه بين قيم الأفراد خلال سنوات المراهقة، في الفترة من ١٢ إلى ١٨ سنة (٢١٢) في حين كشف بعضها الآخر عن وجود ملامح واضحة لارتفاع نسق القيم خلال هذه المرحلة العمرية (١٩٤، ٧٧).

فقد توصل «كولن ولي» Kulhen & Lee إلى أن هناك تشابها بين الأفراد في مرحلتها المراهقة (المبكرة والمتأخرة). فبوجه عام تمثل قيم: الصداقة، والشجاعة، والسعادة، والعلاقة بالآخرين، أهمية كبيرة في نسق قيم المراهقين (١٥٢) كما كشف «سيمونز وآخرون» Simmons et al عن عدم وجود فروق بين المراهقين من أعمار مختلفة، فهناك اتفاق بينهم على أهمية بعض القيم، كالصداقة، والشعبية Popularity والاهتمام بالمظهر أو الشكل (٢١٢).

وفي مقابل ذلك أوضحت نتائج بعض الدراسات مثل دراسة «بيتش و سكوبي» Beach & Schoeppe أن هناك تغيرا ملحوظا في نسق قيم المراهقين، فهناك بعض القيم التي تتزايد أهميتها عبر العمر، كالإنجاز، والطموح، والمسئولية، وتقدير الذات. كما أن هناك بعض القيم التي تتناقص أهميتها بتزايد أعمار المراهقين، كالتسامح، والطاعة، والأمن الأسري، والسلام العالمي (٧٧).

كما كشفت بعض الدراسات أن هناك بعض القيم التي تتزايد أهميتها من المراهقة المبكرة إلى المراهقة المتأخرة، كالاستقلال، والصداقة، والاعتراف الاجتماعي (١٣٨، ٢٢٣).

المظهر الثاني: من مظاهر التعارض . كشفت نتائج بعض الدراسات عن وجود فروق بين الجنسين (الذكور والإناث)، فيما يتبنونه من قيم - في حين كشف بعضها الآخر عن وجود تشابه بينهما . فقد توصل «فيدز» إلى أن الإناث المراهقات أكثر ترجيحاً نحو القيم الدينية، والأخلاقية (كالأمانة والصدق)، من الذكور (١٠٢) كما أوضح «سيمونز وآخرون» أن الذكور المراهقين أكثر اهتماماً بالقيم المرتبطة بالقوى الجسمية، والسعي نحو الحصول على التقدير الاجتماعي، في حين يعطي الإناث المراهقات أهمية كبيرة للقيمة الجمالية والصدقة (٢١٢).

وفي مقابل ذلك كشفت بعض الدراسات عن عدم وجود فروق بين الجنسين في هذا المجال، فقد أوضح «مكرنان ورسل» أن هناك تشابهاً بين قيم الذكور والإناث في مرحلة المراهقة، فكلاهما يعطي أهمية لقيم: الحرية، والأمانة، والنظافة والسعادة، والسلام العالمي (١٥٩).

ويرجع التعارض بين نتائج هذه الدراسات إلى عدد من العوامل أهمها ما يأتي:

١ - اختلاف منظور الباحثين في التعامل مع القيم، أدى بهم إلى استخدام أساليب مختلفة في قياسها، كأن يتعامل بعضهم مع القيم من خلال مؤشر الاتجاهات (١٣٨) أو من خلال السلوك (١٦٥) أو من خلال التصريح المباشر بها (١٩٤، ٩٧، ١٠١، ١٠٢).

٢ - اعتمدت معظمها على مجرد ترتيب الأفراد لقيمهم، وهو إجراء غير دقيق في إظهار فروق بين الأفراد - نظراً للتعامل مع القيم بمسميات عريضة، وغير محددة (أنظر: ١٢٠).

٣ - أن هناك اتجاهين مختلفين في تفسير ارتفاع التوجهات القيمية: الاتجاه الأول: (التقليدي)، ويرى ممثلوه أن التغيرات القيمية تحدث نتيجة عوامل النضج، والاختلاف فيما يمكن تسميته بالزمن الارتقائي

Developmental time وأنها ترتبط بارتقاء الفرد ونمو شخصيته واتساع دائرة اهتماماته ، وعلاقاته الاجتماعية .

الاتجاه الثاني : ويفسر أصحابه ارتقاء التوجهات القيمية في ضوء العوامل التاريخية ، والحضارية ، والثقافية ، وأثرها على نسق قيم الأفراد (٧٨) .

ويتفق ذلك مع ما ذكره «ليرمان Lerman» من أن هناك اختلافا بين الباحثين في تفسيرهم لارتقاء القيم ، فيرى أصحاب المنظور الاجتماعي أن ارتقاء القيم يرتبط بالتغيرات في النظم والأبنية الاجتماعية ، والظروف التاريخية والحضارية التي يعيشها الأفراد . أما أصحاب المنظور السيكولوجي فيرجعون هذه التغيرات إلى نمو العديد من العمليات المعرفية (كالقدرة على التجريد) (١٥٥) .

أما فيما يتعلق بالفئة الثالثة من الدراسات ، والتي تركز اهتمامها على ارتقاء القيم ، في مرحلتي المراهقة والرشد ، والمقارنة بينها ، فقد حظيت باهتمام الكثير من الباحثين في المجال ، أمثال «ميلتونم وروكيش» ، والذي توصل إلى أن التغير في نسق القيم يتمثل في أربعة عشر نمطا ارتقائيا ، ومنها النمط الارتقائي الخاص بقيمتي «المساواة والاستقلال» والذي تتزايد أهميته في فترة المراهقة ، وتقل أهميته في مرحلة الرشد . والنمط الارتقائي الخاص بالقيم الشخصية (كالتخيلية- Imaginative «وتشير إلى الإبداع واستخدام الخيال» والمنطقية Logical «وتعني الاتساق واستخدام المنطق» ، والاهتمام بالأنشطة العقلية Intellectual والتناسق الداخلي Inner harmony ، وتقل أهميته في مرحلة المراهقة ، وتزداد في سن الرشد (١٩٤) وأرجع «فيلدر» (١٥٥) ، قلة أو تناقص الاهتمام بهذه القيم لدى المراهقين إلى أن نظام التعليم السائد في المدارس لا يشجع على تنمية مثل هذه القيم . كذلك تبين أن طلاب المرحلة الثانوية والجامعية أكثر ميلا لقبول القيم الخاصة باستقلال الذات من طلاب المرحلة الإعدادية (٢٣) . كما أشار بنجستون (٧٨) إلى أن توجهات صغار السن من المراهقين تتسم بالفردية Individualism في حين أن التوجهات القيمة لدى كبار السن من المراهقين تتسم بالاجتماعية Institutionalism .

وتكشف نتائج الدراسات التي أجريت في هذا المجال بعامه أن البناء العاملي لقيم المراهقين والراشدين يتتظم غالباً حول بُعدين أساسيين : الأول، ويتمثل في نسق التوجه الاجتماعي - الأخلاقي، ويتعلق بالقيم الأخلاقية والدينية، والتفاعل بين الأشخاص. الثاني، ويتمثل في نسق التوجه نحو الاستقلال، ويرتبط بقيمة الإنجاز، والاستقلال، والسعي نحو التفوق والإبداع (أنظر: ٢٠٣، ١٦١).

هذا فيما يتعلق بتراث الدراسات الأجنبية. أما بالنسبة للدراسات التي أجريت على المستوى المحلي، فقد تبين أنه لا توجد دراسة واحدة تناولت موضوع ارتقاء القيم عبر المراحل العمرية الثلاث موضع الاهتمام، وتركز معظم اهتمامها على دراسة القيم في علاقتها بعدد من المتغيرات: كالعلاقة بين القيم ومستوى الطموح (٤٦)، والعلاقة بين أسلوب التنشئة الاجتماعية والأنساق القيمية (٤٨)، والعلاقة بين القيم الخلقية والعصاب النفسي (٧)، والعلاقة بين القيم والتوافق النفسي (٣٨)، ودراسة القيم الخاصة لدى المبدعين (٢٥). وقد تركّز اهتمامها بشكل عام على مرحلتَي المراهقة والرشد، وسيوضح ذلك تفصيلاً في الفصل الخامس من الدراسة.

ثالثاً: أهمية دراسة الموضوع:

وفي ضوء ما تقدم يتبين مدى ما يمكن أن تسهم به الدراسة الحالية لارتقاء نسق القيم من فائدة نظرية وعملية:

(١) الأهمية النظرية للدراسة الحالية:

وتمثل فيما يأتي:

أ- تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة، وكيفية تناولها وتشتمل على مفهوم الارتقاء ومفهوم النسق، ومفهوم القيم، ومفهوم نسق القيم. (وهذا ما سنتناوله في الفصل الثاني).

ب- التعرف على الأساليب والطرق المستخدمة في الكشف عن القيم (وهذا ما سنتناوله في الفصل الثالث).

جـ- التعرف على عملية اكتساب القيم ومحدداتها السيكلوجية والاجتماعية والمعرفية والبيولوجية (وهذا ما سنتناوله في الفصل الرابع).

د- مظاهر ارتقاء نسق القيم من الطفولة إلى الرشد (وهذا ما سنتناوله في الفصل الخامس).

هـ- عرض للنظريات المفسرة لارتقاء نسق القيم (وهذا ما سنتناوله في الفصل السادس).

و- تقديم نموذج لدراسة ميدانية عن ارتقاء نسق القيم لدى عينات من التلاميذ يمثلون ثلاث مراحل عمرية هي: الطفولة المتأخرة، المراهقة المبكرة، والمراهقة المتأخرة (الفصل السابع).

ز- عرض للدراسات التي تناولت العلاقة بين نسق القيم والإطار الحضاري (الفصل العاشر).

(٢) الأهمية العملية:

وتمثل فيما يأتي:

أ- دور القيم في عمليات التربية، والتوجيه والإرشاد المهني، والعلاج النفسي (الفصل الثامن).

ب- أساليب تغيير القيم (الفصل التاسع).

الفصل الثاني

المفاهيم الأساسية للدراسة

ونعرض في هذا الفصل من الدراسة للإطار النظري

للمفاهيم الأساسية للدراسة على النحو الآتي :

أولا : مفهوم الارتقاء .

ثانيا : مفهوم نسق القيم .

ثالثا : مفهوم ارتقاء نسق القيم

تعتبر المفاهيم من الجوانب الأساسية في العلم، ولذلك يجب أن نلتزم بالدقة في استخدامنا لهذه المفاهيم، فيجب أن تكون واضحة لا غموض فيها حتى لا يحدث تناقض أو تعارض في استخدامنا إيها.

ويتركز اهتمامنا في هذا الفصل على محاولة تحديد مفاهيم الدراسة من خلال التمييز بينها وبين غيرها من المفاهيم التي ترتبط بها. فتعريف المفهوم كما يرى بعض الباحثين، يجب أن يتجاوز مرحلة تعريفنا بكيفية تحديده إجرائيا، كما أنه يجب أن يجرىنا بكيفية تمييزه عن غيره من المفاهيم التي عادة ما يختلط بها، ويمكننا من تحديد الظواهر التي تتعلق به، ويزودنا بالدلالات والأدلة عن الشروط التي سوف يظل ثابتا في ظلها، وتلك التي سوف يتغير بتغيرها (١٩٧).

أولا: مفهوم الارتقاء Development :

يستخدم بعض الباحثين مفهوم النمو Growth والارتقاء على أنها مترادفات ويمكن أن يحل أحدهما مكان الآخر، وهما في الحقيقة مختلفان ولا يعنiban شيئا واحدا - رغم أنها لا يتفصلان عن بعضهما، ولا يحدث أحدهما دون الآخر (أنظر: ٢٠١، ١٣٤ ص ٢٧). فمن الناحية اللغوية نجد أن كلمة «نما» الشيء، تعني أنه زاد وكثر، أما كلمة «ارتقى»، فتعني ارتفع وصعد، «وترقى» أي ارتقى وتسامى (٢٠). فالنمو يعني الزيادة مماثلة في مقدار أو حجم وظيفة من الوظائف، كالنمو في القدرة الحسابية مثلا (٩٢).

وهذا المعنى للنمو على أنه الزيادة في الحجم والبناء هو ما يميزه عن مفهوم الارتقاء الذي يعرف بأنه «سلسلة من التغيرات الكيفية المتتابعة Progressive والمرتببة Orderly بعضها على بعض، والمتجانسة Coherent. ويقصد بالتتابع أن هذه التغيرات تتجه نحو غاية معينة، وتتقدم للأمام دون الرجوع للوراء، أما «المرتبة» فتشير إلى وجود علاقة بين كل مرحلة والمراحل الأخرى التي تسبقها وتلك التي تليها (١٣٤).

فالنمو يعني نطاقا محدودا من الظواهر، ويشير إلى تغيرات كمية، أما الارتقاء

فهو أكثر شمولية، ويتضمن التغيرات الكيفية المتدرجة في المظاهر الجسمية والعقلية (١٢٣). ويتسق ذلك مع تعريف الارتقاء بأنه:

١ - التغيرات المتتابعة عبر الوقت، منذ الحمل وحتى الوفاة.

٢ - يؤدي هذا التابع إلى تغيرات متسقة.

٣ - كما يؤدي أيضا إلى مزيد من التقدم، والتميز، *Differentiation* والتعقيد أو التركيب في النسق.

٤ - أن المحصلة النهائية لهذه التغيرات تكون في البناء، أو الوظيفة، أو التنظيم الكلي. (٩٢).

كما يعرف «ولمان» *Wolman* الارتقاء بأنه يعني الزيادة في التعقيد، وتنظيم العمليات، والبناء من الميلاد وحتى الوفاة، وذلك نتيجة كل من النضج *Maturation* والتعلم *Learning* (٢٣٥). ويعرفه «سالكيند» *Salkind* بأنه يشير إلى سلسلة التغيرات المتتالية، التي تحدث في نمط معين، كنتيجة للتفاعل بين العوامل البيولوجية والبيئية (٢٠١، ص ٢).

ويوجه عام هناك عدد من الخصائص العامة للعمليات الارتقائية، والتي يتفق عليها معظم الباحثين في مجال علم النفس الارتقائي، ومن هذه الخصائص ما يأتي:

١ - أنها تتضمن تغيرات مستمرة بمعدلات قد تختلف من مرحلة عمرية إلى مرحلة أخرى، كما تختلف باختلاف الأفراد، وأن هذه التغيرات إنما هي نتيجة التفاعل بين الكائن الحي والبيئة التي يعيش فيها.

٢ - أن هذه التغيرات تأخذ صورا وأشكالا مختلفة، فقد تكون كيفية في شكل أنماط ارتقائية، أو كمية كمقدار التغير في نمط معين.

٤ - كما أن هناك اتفاقا بين المنظرين في مجال الدراسات الارتقائية على أن الارتقاء يعني من البساطة إلى التعقيد والتركيب، ويتضمن زيادة في التنظيم والوضوح بين عناصر أو خصال الكائن، وأن عملية الارتقاء تكون غالبا في اتجاه

مزيد من التمايز، والتكامل Integration حيث يتجه نمو الفرد من وظائف غير متمايزة إلى وظائف أكثر تحديدا وتميزا ، وفي نفس الوقت تدخل هذه الوظائف في علاقات مع غيرها من جوانب السلوك في شكل وحدات جديدة، ويستدل «وليمز» Williams على ذلك بقوله، إن مراحل الارتقاء الأخلاقي على سبيل المثال، ليست منفصلة بعضها عن بعض ، ولكنها متصلة وتراكمية (أنظر: ١٦٧، ٢٣١، ١٦٨، ١٣١، ١٦٨).

وهذا نكون قد عرضنا لمعنى مفهوم الارتقاء، وخصائص أو ملامح العمليات الارتقائية بعامة، ونتناول فيما يلي معنى مفهوم نسق القيم.

ثانيا: مفهوم نسق القيم:

لكي نوضح معنى نسق القيم، وكيفية تناوله إجرائيا أو عمليا في الدراسة الراهنة يمكن أن نتبع الخطوات التالية:

١ - تحديد معنى النسق.

٢ - تحديد المقصود بالقيم.

٣ - معنى نسق القيم.

(١) معنى النسق:

يعتبر مفهوم النسق (يترجم أحيانا بالمنظومة) من المفاهيم الأساسية في مجال الدراسة الارتقائية، فنحن على حد تعبير «وليمز» Williams في حاجة إلى دراسة الظواهر الارتقائية، من خلال مصفوفة العمليات، أو الظواهر المرتبطة فيها بينها. وذلك لتقديم صورة كاملة عن هذه الظواهر، وفهم دور كل منها في علاقته بالآخر.

وكلمة نسق في اللغات الأوروبية مصدرها كلمتان يونانيتان هما: Stema، Syn أي وضع أشياء بعضها مع بعض في شكل منظم منسق. والنسق هو «مجموعة الوحدات المترتبة ترتيبا مخصوصا، والمتصل بعضها ببعض اتصالا به تنسيق، لكي تؤدي إلى غرض معين، أو لكي تقوم بوظيفة خاصة (٦١). كما

يعرفه «ولان» بأنه مجموعة من العناصر لها نظام معين ، وتدخل في علاقات مع بعضها بعضا ، لكي تؤدي وظيفة معينة بالنسبة للفرد (٢٣٥) . كما يعرف «وارن» النسق بأنه «مجموعة من الأشياء أو الوقائع المترابطة فيما بينها بالتفاعل أو الاعتماد المتبادل (٢٢٧)» .

وبعامة ينظر إلى النسق على أنه يشتمل على ما يأتي :

- ١- أنه عبارة عن مجموع أجزاء أو عناصر الكل .
- ٢- أن هناك علاقات وتفاعلات قائمة بين هذه العناصر .
- ٣- أن هذه العناصر تعمل معا لكي تؤدي وظيفة معينة .
- ٤- أن النسق يختلف مستوى تعقيده Level of Complexity ودرجة شموليته (من الاتساع إلى الضيق) . فقد تكون وحداته كبيرة العدد أو محدودة (أنظر: ٩٢) .

وفي ضوء ما سبق عرضه من تعريفات يمكن تحديد معنى النسق على أنه عبارة عن مجموعة من العناصر المتفاعلة فيما بينها ، لكي تؤدي وظيفة معينة . ويسهم كل منها بوزن معين حسب أهميته ودرجة فاعليته داخل النسق» .

(٢) مفهوم القيم :

مفهوم القيمة من المفاهيم التي اهتم بها الكثير من الباحثين في مجالات مختلفة ، كالفلسفة ، والتربية ، والاقتصاد ، وعلم الاجتماع ، وعلم النفس ، وغير ذلك من المجالات . وقد ترتب على ذلك نوع من الخلط والغموض في استخدام المفهوم من شخص لآخر ، بل ويستخدم استخدامات متعددة داخل الشخص الواحد ، فلا يوجد تعريف واحد لمفهوم القيم يعترف به جميع المشتغلين في مجال علم النفس الاجتماعي - كموضوع يقع في دائرة اهتمامه (١٥٨ ، ١٩٤) .

وقد ترتب على ذلك استخدام أدوات ومقاييس مختلفة ، لتحديد معالمها في ضوء الإطار النظري الذي يحكم كل باحث من الباحثين في الميدان (أنظر: ٩٣ ، ٢٢٦) .

ونعرض فيما يلي لمفهوم القيمة واستخداماته في عدد من التخصصات كعلم الاقتصاد والفلسفة والدين وعلم الاجتماع وعلم النفس .

- مفهوم القيمة في علم الاقتصاد :

لكلمة قيمة في لغة الاقتصاد معنيان :

الأول : صلاحية شيء لإشباع حاجة ، ويعين هذا المعنى مصطلح «قيمة المنفعة» .

الثاني : ما يساويه متاع حين يستبدل به غيره في السوق ، وهذا ما يعبر عنه بمصطلح قيمة المبادلة وقيمة المنفعة لمتاع ما ، هي تقدير الشخص بالذات لهذا المتاع ، أما قيمة المبادلة فهي تقديره عند الجماعة التي يتداول بين أفرادها ، اوعلى ذلك فإن قيمة المنفعة مفهوم فردي اعتباري ، وقيمة المبادلة مفهوم جماعي موضوعي .

ويرى رجال الاقتصاد أنه سواء قلنا القيمة أو قلنا «التمن» فإن قولنا يبقى مجرد تعبير عن علاقة بين أشياء مطروحة في السوق للمبادلة ولا يمكن بأية حال أن يكون تعبيراً عن معايير كمية تقبل الجمع والطرح . بحيث استطاع القول مثلاً إن بلدأ ما قد زاد ما ينتجه من قيم بمعنى زادت رفاهية أهله ، ذلك لأن أي زيادة كزيادة رخيص الخبز مثلاً هي من أثر زيادة تكلفته ، وإن رفعت من مقدار القيم المنتجة فإنها لا يمكن بحال أن تعتبر رفعا من مستوى الرفاهية . وقد استخدم مفهوم القيمة بمعان مختلفة في المذاهب الاقتصادية المختلفة (٥٠) .

- مفهوم القيمة في الفلسفة :

القيمة من المفاهيم الفلسفية التي كانت ومازالت إلى حد كبير محوراً لخلافات أساسية بين المدارس والمذاهب الفلسفية المختلفة ، وتتفاوت الآراء المتعلقة بموضوع القيم تفاوتاً كبيراً . وفي هذا يقول «جون ديوى» إن الآراء حول موضوع القيم تتفاوت بين الاعتقاد من ناحية بأن ما يسمى «قيماً» ليس في الواقع سوى إشارات أو تعبيرات صوتية ، وبين الاعتقاد في الطرف المقابل بأن المعايير القبلية

Apriori العقلية ضرورية ويقوم على أساسها كل من الفن والعلم والأخلاق (١٠ : ص ٢٢٣).

وقد انقسم الفلاسفة بصفة عامة إلى قسمين حول هذا الموضوع .
الأول : ويمثل في اتجاه الفلسفات المثالية أو العقلية حيث يرى أفلاطون أن الناس لا يعون مصادر الإلزام في حياتهم ، ومع ذلك فهم يدركون مثلاً علماً ، ويتحدثون عن الحق والجمال ، ويرى أنه لا بد أن يكون هناك مصدر استقى منه الناس هذه المعتقدات التي تؤدي بهم إلى هذا اللون من التفكير أو الحديث أو السلوك ، ويستبعد أن تكون حياة الحس بما تحتويه من خطط واضطراب مصدراً لثل هذه الأحاسيس والأفكار السامية ، أفكار الحق ، والجمال ، والالتزام الخلفي . ويخرج أفلاطون من هذه المشكلة بالقول بأنه لا بد أن يكون مصدر هذه الإحساسات والأفكار السامية علماً آخر غير هذا العالم الذي تعيش فيه ، عالم توجد فيه الأشياء كاملة كما يجب أن تكون وهو عالم الحق والخير والجمال .

أما «كانط» فلم يلجأ إلى العالم الخارجي كما فعل أفلاطون ، واهتدى إلى حل وإن كان عقلياً إلا أنه داخلي ، وهو العقل . فقد أكد أن العلم ، والجمال والأخلاق مصدرها العقل ، فليس للأشياء الحسية شكل خاص تفرضه على العقل دائماً والعكس هو الصحيح . فتركيب العقل هو الذي يعطي للخبرات الحسية شكلها الخاص الذي ندركه .

وبوجه عام فالفلسفات المثالية تقول باستقلال القيم وانزاعها عن الخبرة الإنسانية . أما الاتجاه الثاني فيتمثل في الفلسفات الطبيعية ، والتي تعتبر القيم جزءاً لا يتجزأ من الواقع الموضوعي للحياة والخبرة الإنسانية ، فالأشياء لا ترتبط بقيم سامية لمر كامن فيها ، ودائماً قيم الأشياء هي نتاج اتصالنا بها ، وتفاعلنا معها ، وسعينا إليها ، وتكوين رغباتنا واتجاهاتنا نحوها . فالقيم هي من نسج الخبرة الإنسانية وجزء لا يتجزأ من كيانها ، فالأشياء ليست في ذاتها خيرة أو شريرة ، صحيحة أو خاطئة ، قبيحة أو جميلة ، وإنما هذه الأحكام تصدرها من واقع تأثيرنا في هذه الأشياء وتأثرنا بها (نفس المرجع السابق) .

٦- مفهوم القيمة في الدين :

جاءت الديانة المسيحية فأبرزت ما للتعاليم والوحي السماوي من شأن في الحكم على قيم الأشياء والأعمال ، فتكبر بشعور ما يترتب عليها من ثواب . وقد أكثر الاسلام في هذا وأبرزه في صورة واضحة ، وبين ما يربط الحياة الدنيا بالحياة الأخرى ، ولهذا الارتباط شأنه في تقويم الأشياء والأعمال والحكم عليها ، وخطاب الله هو الفيصل في الحكم على الحسن والقبيح ، وعلى المباح والمحرم ، والحسن ما وافق الشرع ، واستوجب الثواب ، والقبيح ما خالف الشرع ، ويترتب عليه العقاب في الآخرة . فأعمال الدنيا مقومة حسب نتيجتها في الآخرة ، وقيمة الأشياء من حيث ما تحصله للإنسان من حسن الأفعال أو قبحها (٦١) .

٧- مفهوم القيمة في علم الاجتماع :

يرى علماء الاجتماع أن عملية التقييم تقوم على أساس وجود مقياس ومضاهاة في ضوء مصالح الشخص من جانب ، وفي ضوء ما يتيسر له المجتمع من وسائل وإمكانات لتحقيق هذه المصالح من جانب آخر . ففي القيم عملية انتقاء مشروط بالظروف المجتمعية المتاحة . فالقيم كما يعرفها العديد من علماء الاجتماع «مستوى أو معيار للانتقاء من بين بدائل أو إمكانات اجتماعية متاحة أمام الشخص الاجتماعي في الموقف الاجتماعي» (٤٧) .

فالمستوى أو المعيار Standard or Norms يعني وجود مقياس يقيس به الشخص ، ويضاهي من خلاله بين الأشياء من حيث فاعليتها ودورها في تحقيق مصالحه ، وهذا المقياس الذي يقيمه الشخص يرتبط بوعيه الاجتماعي ، وإدراكه للأمور ، وما تؤثر فيه من مؤثرات اجتماعية اقتصادية تحيط بالشخص أو بالطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها ، وبالمجتمع أو ما يعايشه من ظروف تاريخية واقتصادية واجتماعية .

أما الانتقاء Selection ، فهو عملية عقلية معرفية يقوم فيها الشخص بمضاهاة الأشياء وموازنتها في ضوء المقياس الذي وضعه لنفسه ، والذي يحدد

بظروفه الاجتماعية والاقتصادية . وعملية الانتقاء هذه ليست مطلقة وإنما هي مشروطة بوضع الشخص وفرصه ، فكلما ارتقى الشخص في السلم الاجتماعي ، تعددت وتنوعت فرص انتقائه .

وأما البدائل فهي مجموعة الوسائل والأهداف التي تتجه نحو مصالح الإنسان المتعددة والمتنوعة .

وقد قدم «كلوكهون» تصنيفاً للقيم في ضوء درجة انتشارها في المجتمع إلى فئتين رئيسيتين : الأولى ، قيم عامة في المجتمع ، والثانية ، قيم خاصة بجماعات اجتماعية معينة .

كما قدم «نيسلون» L. Nelson تصنيفاً للقيم في ضوء ارتباطها بالانتماء البشري للمجتمع / إلى فئتين : قيم تقليدية ، وقيم عقلية ، وهذا ما فعله «روبرت ردفيلد» R. Redfield عندما ميز القيم على أساس نوع المجتمع إلى قيم خاصة بالمجتمع الشعبي القديم Folk Society الذي تسوده القيم التقليدية وقيم ، خاصة بالمجتمع الحضري الذي تسوده القيم المعاصرة (٦٠) .

- مفهوم القيمة في علم النفس :

تختلف نظرة علماء علم النفس الاجتماعي لمفهوم القيمة عن علماء الاقتصاد والاجتماع ، فعلماء الاجتماع مثلاً يوجهون عنايتهم ببناء النظم الاجتماعية ووظيفتها ، ويهتمون بأنواع السلوك التي تصدر عن جماعات أو فئات من الأشخاص في علاقتها فقط بنظم اجتماعية أخرى ، وتحلل مختلف الأحداث السلوكية (مثل الشراء والبيع ، والانتخاب والتردد على دور العبادة . . الخ) ، التي تصنف أنواع معينة من النشاط لدى الأفراد .

أما علماء علم النفس الاجتماعي فيهتمون بكل جانب من جوانب سلوك الفرد في المجتمع ، ولا يتحدد بإطار محدد لنظام أو نسق معين . فعلم النفس الاجتماعي يركز عنايته على سمات الفرد ، واستعداداته ، واستجاباته ، فيما يتصل بعلاقاته بالآخرين (١٣ ، ١٥٠) .

وفي ضوء ذلك يتبين أن علماء الاجتماع يتعاملون مع القيم الجماعية Group Values أما علماء النفس فيتركز اهتمامهم على دراسة قيم الفرد Individual Values ، وعددها سواء أكانت نفسية أم اجتماعية أم جسمية . . . الخ ، فعلى حين تمثل الجماعة بقوة اهتمام علماء الاجتماع - يمثل الفرد بقوة ومركز الاهتمام لدى علماء النفس .

ونحاول في هذا الجزء توضيح مفهوم القيم من خلال التمييز بينه وبين غيره من المفاهيم التي عادة ما يختلط بها ، وذلك على النحو التالي :

- ١ - القيمة والحاجة .
- ٢ - القيمة والدافع .
- ٣ - القيمة والاهتمام .
- ٤ - القيمة والسمة .
- ٥ - القيمة والمعتقد .
- ٦ - القيمة والاتجاه .
- ٧ - القيمة والسلوك .

ثم يلي ذلك مباشرة محاولة صياغة تعريف إجرائي للقيم كما نستخدمه في الدراسة الراهنة .

١ - القيمة والحاجة (Value & need) :

فالحاجة هي إحساس الكائن الحي بافتقار شيء ما ، وقد تكون داخلية أو خارجية ، وينشأ عنها يراعات Drives معينة ترتبط بموضوع الهدف (الحافز) Incentive . وتؤدي الاستجابة لموضوع الهدف إلى خفض الحاجز (٩٣) وتأخذ هذه الأهداف والحاجات - كما يرى «كريتش وكوتشفيلد» شكل مدرج ، مرتب حسب الأهمية بالنسبة للفرد (١٥٠) .

ويرى بعض العلماء - أمثال «ماسلو» A.H. Maslow أن مفهوم القيمة مكافئ لمفهوم الحاجة (١٥٦) . كما تصور بعضهم الآخر القيمة على أن لها أساساً بيولوجياً ، فهي تقوم على الحاجات الأساسية Basic needs ، فلا يمكن أن توجد قيمة لدى الفرد إلا إذا كان لديه حاجة معينة ، يسعى إلى تحقيقها أو إشباعها . فالحاجات الأساسية هي التي تؤسس الكائن بيولوجياً ، وتحدد له نسق

اختياراته System of Choices، فهي بمثابة قيم بيولوجية Biological Values أولية، تتحول فيما بعد ومع نمو الفرد إلى قيم اجتماعية Social Values (١٥٦).

ويتسق هذا مع تقسيم بعض الباحثين للقيم إلى نوعين رئيسين :
قيم أولية Primary Values تتعلق بالحاجات البيولوجية، وقيم ثانوية Secondary Values تختص بالجانب الأخلاقي والاجتماعي. وهذا ما أشار إليه كلوكهون (انظر: ١٤٢ ص ٤٢٨). من أن القيم تنشأ من وجود حاجات معينة، كما يتولد عنها حاجات أخرى. ويتفق هذا المنظور الذي يكافئ بين مفهوم القيمة ومفهوم الحاجة، مع ما أوضحه أحد العاملين في الميدان، من أن الحاجات المعرفية Cognitive needs التي ضمنها «ماسلو و موارى» Maslow & Murray، في قائمة حاجات الفرد، تكافئ أو تساوي ما أسماه ألبورت بالنمط النظري Theoretical type من الناس الذي يهتم بالبحث عن الحقيقة، ويتبنون القيمة النظرية (١٥٣).

وفي مقابل ذلك نجد بعض العلماء أمثال «ميلتون روكيش» Rokeach الذي يرى أن هناك اختلافاً بين المفهومين : فالقيم من وجهة نظره، عبارة عن تمثيلات معرفية Cognitive representations لحاجات الفرد أو المجتمع، وأن الإنسان هو الكائن الوحيد الذي يمكنه عمل مثل هذه التمثيلات. وفي ضوء ذلك يميز بينهما على أساس أن الحاجات توجد لدى جميع الكائنات، (الإنسان والحيوان) في حين أن القيم يقتصر وجودها على الإنسان (١٩٦ : ص ٣٥٦).

٢ - القيمة والدافع (Value & Motive) :

هناك خلط شائع لدى بعض الباحثين في استخدام هذين المفهومين، والنظر إلى القيم على أنها ما هي إلا أحد الجوانب لمفهوم أشمل هو الدافعية Motivation. وقد تستخدم القيم بالتبادل مع الدافعية (٢١١). فمثلاً اعتبر الدافع للانجاز Achievement-motive بمثابة قيمة لدى «ماكليتلاند» (١٥٧) ويؤيد

ذلك «ولسون» من خلال نتائج دراساته، التي أوضحت أن هناك ارتباطاً مرتفعاً بين الدافع للأمن Safety - motive وقيمة الأمن القومي National Security (على مقياس روكيش) (٢٣٢).

ويرى «بنجستون»، أنه عندما تؤثر القيم في سلوك الفرد، وتؤدي به إلى اختيار بديل دون آخر، فهي تعتبر كدافع (٧٨). كما يتعامل «فيلدر» مع القيم على أنها مرادفة أو مكافئة للدوافع. فهو يعرف القيم بأنها «بناء مترابط يتضمن الوجدان، والموقف الحالي الذي يوجد فيه الفرد، وأنها تتكون مما يراه الفرد حسناً أو سيئاً، أيجاباً أو سلباً. ويرى أن ذلك يتسق مع «النظرية للمعرفة — الدافعية» Cognitive-motivational theory التي تدعم الافتراض بأن دوافع الأفراد نحو الموضوعات أو الأنشطة في موقف معين تكون مختارة حسب رغبتهم لما هو مفضل أو غير مفضل من هذه الموضوعات أو الأنشطة لما هو إيجابي، ويحاولون الوصول إليه، وما هو سلبي ويحاولون تجنبه والابتعاد عنه (١٠٦).

وتصورنا للقيم — كما يرى «فيلدر» — بأنها فئة من الدوافع لا يعني أن كل الدوافع تعتبر قيماً، فأحياناً يريد الشخص شيئاً ما، أو يشعر بوجوب عمل معين ولكنه لا يفعل شيئاً، فالقيم لها وجهتان إحداها سلبية والأخرى إيجابية.

وفي ضوء تعريف «الدافع» بأنه حالة شعورية تدفع الكائن الحي نحو هدف معين، وأنه أحد المحددات الأساسية للسلوك (٩٢). يمكن المقارنة بين القيمة والدافع على أساس نوع الهدف في كل منهما، حيث إن الهدف في القيمة من النوع المطلق ويتسم بالوجوب، فيقول الشخص مثلاً: يجب أن أعمل هذا الشيء، أما في الدوافع فيقول الشخص: أريد أن أعمل هذا الشيء. كما يقارن بينهما على أساس أن الفرد يوجه إليه النقد إذا فشل في السعي نحو إشباع الدوافع لموضوع معين. فالدافع يتولد عنه قيمة معينة، ففي حالة عدم وجود قيمة للدافع (كال حاجة للطعام) فإننا لا نشعر بالرغبة نحوه. ويزيد من فهمنا للفرق بين القيمة والدافع ما أشار إليه بعضهم من أن القيم ليست كالدافع أو البواعث مجرد ضغوط تعمل على توجيه السلوك في اتجاه معين، بل تعني القيم نظاماً من

الضغوط لتوجيه السلوك، ومن الأفكار والتصورات لتأويل هذا السلوك بإعطائه معنى وتبريراً معيناً (١٩٦).

وفي ضوء ذلك يتضح أن هناك فرقاً بين مفهوم القيمة ومفهوم الدافع، فالدافع هو حالة توتر أو استعداد داخلي، يسهم في توجيه السلوك نحو غاية أو هدف معين، أما القيمة فهي عبارة عن التصور القائم خلف هذا الدافع.

٣- القيمة والاهتمام (Value & Interest):

رأى بعض الباحثين أن مفهوم القيمة - باعتبارها أي موضوع نميل إليه أو نهتم به يتطابق مع مفهوم الاهتمام. فقد أعمل «بيرى» R. Perry النظريات الموضوعية Objective theories التي تتعامل مع القيمة على أنها كامنة في الموضوع وقدم نظريته العامة في القيم General theory of value. والتي تقوم على أساس التعامل مع القيم على أنها تنبع من الخبرة الشخصية Subjective experience ووجد أن السبيل إلى ذلك هو «الاهتمام» - على الرغم من تسليمه بوجود اختلاف بين القيمة والاهتمام - حيث تنشأ القيمة نتيجة وجود اهتمام بشيء معين، فإشياء له قيمة عندما يكون موضوعاً للاهتمام. وفي ضوء ذلك صاغ بيرى المعادلة الآتية: قيمة الشيء = الاهتمام الذي يحظى به.

$$x \text{ is Valuable} = \text{Interest is taken in } x \text{ (١٧٨).}$$

يتسق ذلك مع تصور «فرونديزي» Frondizi للقيم بأنها مكافئة لما نفضله أو نرغبه، ويمثل مركز اهتمامنا، وأن الرغبة والاهتمام هما خبرات للقيم. كما تعامل بعض الباحثين في الميدان مع القيمة على أنها مرادفة للاهتمام (أنظر: ١٣٥؛ ٩٦؛ ٢٠٨) متأثرين في ذلك بمنظور كل من «ألبورت وفيرنون»، في تعريفهما للقيم وقياسها من خلال الاهتمامات، فالقيم بالنسبة «لألبورت وفيرنون» ما هي إلا اهتمامات معينة نحو أشياء أو مواقف أو أشخاص (أنظر: ٩٣).

فالقيمة وفق هذا المنظور ماهي إلا موضوع يسعى إليه الفرد، ويهتم به نظراً لما يمثلته هذا الموضوع من قيمة بالنسبة له، فهي تعد الإطار المرجعي لتقوياتنا

المختلفة، كما أنها توجه اهتماماتنا وأشكال سلوكنا في المواقف المختلفة .

وفي الحقيقة، فإن هذا المنظور وإن ارتكز فيه بعض الباحثين على الاهتمامات كتعبير عن القيم، أو هي القيم ذاتها، فإنهم يرون أنها تشتمل على كل المحددات الأساسية الخاصة بالتعامل مع مختلف جوانب الحياة، سواء أكانت تلك المحددات مثلة في الاهتمامات أم الاتجاهات أم السلوك، كما أنهم يتعاملون مع القيم في إطار هذا التعريف تارة على أنها كامنة في الأشياء وتارة أخرى على أنها ذات هوية رمزية تملئ على الفرد نوعا من القداسة (٢٥) .

كما يرى بعض العلماء، أن ظهور اهتمامات معينة لدى الفرد، إنما يكشف عن بزوغ قيم معينة لديه، وأن الاهتمامات يمكن أن تتحول إلى قيم إذا كانت قادرة على تحقيق الذات Self - realization (٩٦) .

وقد ترتب على تناول القيم على أنها مكافئة للاهتمامات استخدام وسائل القياس بالتبادل بينهما، ومن أمثلة ذلك بطارية قيم العمل work values inventory، التي أعدها سوير Super، ومقياس «البورت وفيرنون» .

وفي مقابل ذلك نجد بعض العلماء الذين تعاملوا مع المفهومين على أنهم مختلفان تماما . فيرى «إيزنك H. Eysenck على سبيل المثال أن الاهتمام عبارة عن الميل نحو أشياء يشعر الفرد نحوها بجاذبية خاصة، في حين تمثل القيم والاتجاهات آراء وتفضيلات تتصل بموضوعات اجتماعية (٩٤) كما يفرق «تشايلد» بين الاهتمام والقيمة، فبينما يتعلق الاهتمام بالتفضيلات المهنية غالبا، تشير القيمة إلى الموضوعات الاجتماعية، والسياسية، والدينية، والأخلاقية . (٩٣) .

كما يفرق بعضهم بين الاهتمام والقيمة، على أساس أن الاهتمام هو أحد المظاهر العديدة للقيمة، ويساعد في توجيه الفعل وتحقيق الذات، وأن مفهوم الاهتمام أضيق من القيمة، فهو لا يتضمن ضربا من ضروب السلوك المثالية أو غاية من الغايات، كما أنه من الصعب القول بأن الاهتمام معيار Standard،

له صفة الوجوب التي تتميز بها القيم (١٩٤).

وتتميز القيم من غيرها من مظاهر الشخصية مثل الميول، فنجد أن القيم تهتم بالأهداف البعيدة العامة، كما أنها ترتب فيما بينها ترتيباً هرمياً أي أن بعض القيم يسيطر على غيرها أو يخضع لها، فالفرد يحاول أن يحقق قيمه جميعاً، ولكن إذا حدث تعارض بينها فإنه يخضع بعضها للبعض الآخر وفقاً لترتيب خاص به.

وثمة ميزة أخرى للقيم وهي أنها أبداً في التغير من الاتجاهات والميول، ومن الضروري أن ننظر إلى القيم على أساس أنها لا تعكس مجرد حاجاتنا واهتماماتنا الخاصة، ولكنها تعكس أيضاً ما يثيب ويعاقب عليه المجتمع. (٦٧ : ص ١٨٥).

وفي ضوء ما سبق يمكن تلخيص أوجه الاختلاف بين المفهومين، فيما يأتي:

- ١- أن الاهتمام يعتبر مظهراً من المظاهر العديدة للقيمة، فظهور اهتمامات معينة لدى الفرد إنما يكشف عن بزوغ قيم معينة ترتبط بهذه الاهتمامات.

- ٢- أن الاهتمام مفهوم أضيق من القيمة، ويرتبط الأول غالباً بالتفضيلات المهنية التي لا تستلزم الوجوب أو الإلزام، في حين ترتبط القيمة بضرب من ضروب السلوك المثالية أو غاية من الغايات، وتستلزم الوجوب.

٤ - القيمة والسمة (Value & Trait):

مفهوم السمة من المفاهيم الأساسية في بناء الشخصية -Personality Structure وهي صفة أو خاصية للسلوك تتصف بقدر من الاستمرار، ويمكن ملاحظتها وقياسها، فالعدوانية سمة، والخوف سمة، والشجاعة سمة... إلى آخر خصائص السلوك وصفاته الأخرى.

ويصنف جيلفورد Guilford بناء الشخصية إلى سبع فئات من السمات هي: الاتجاهات، والميول، والمزاج، والحاجات، والاستعدادات، وبناء الجسم

Morphology، ووظائف الجسم (٥٥).

ويبدو من التصنيف أن الاتجاهات والقيم تعد فئة من سمات الشخصية الأساسية، إلا أنه في مقابل ذلك هناك من الدارسين من يميز بينها على أساس القابلية للتغير، فعلى حين يتحدث المعالجون السلوكيون عن آثار العلاج السلوكي على العادات والحاجات والقيم والسلوك والاتجاهات، فإنهم نادرا ما يتحدثون عن آثار هذا العلاج على السمات (١٩٤).

فالقيمة إذن أكثر تحديدا ونوعية من السمة، وتشتمل عادة على جانب إيجابي وآخر سلبي - بينما السمات ليست كذلك، كما تتسم القيم بإمكانية تغييرها.

٥ - القيمة والمعتقد (Value & Belief):

تنقسم المعتقدات إلى ثلاثة أنواع: وصفية descriptive وهي التي توصف بالصحة أو الزيف، وتقييمية Evaluative، أي التي يوصف على أساسها موضوع الاعتقاد بالحسن أو القبح، وأمرة أو ناهية Prescriptive Proscriptive؛ حيث يحكم الفرد بمقتضاها على بعض الوسائل أو الغايات بجدارة الرغبة أو عدم الجدادة (١٩٥ ص ١١٣) ويرى «روكيش» أن القيمة معتقد من النوع الثالث: الأمر أو الناهي، ويعرفها بأنها «معتقد ثابت نسبيا، ويحتمل في فحواه تفضيلا شخصيا أو اجتماعيا لغاية من غايات الوجود، أو لشكل من أشكال السلوك الموصلة إلى هذه الغاية»، فالقيم من منظوره تحتوي على ثلاثة عناصر مثلها مثل المعتقدات فهي معرفية: من حيث الوعي بما هو جدير بالرغبة، ووجدانية: من حيث شعور الفرد حيالها إيجابيا كان أو سلبيا، وهي سلوكية: من حيث وقوفها كمتغير وسيط أو كمعيار أو مرشد للسلوك أو الفعل، ويتسق تصور «روكيش» للقيم بأنها معرفية، مع ما أسماه بعضهم بالقيم المتصورة Conceived Values أو التصورات المثالية لما يجب أن يكون، والتي يتم في ضوءها الحكم على السلوك. كما يتفق مع تعريف القيمة بأنها مفهوم أو تصور للمغروب Conception of Desirable صريح أو ضمني، يتميز به الفرد

أو الجماعة ويؤثر في الاختيار من بين الوسائل أو الغايات المتاحة، فهي ليست تفضيلاً، ولكنها تفضيل مبرر أخلاقياً أو عقلياً (١٦٥، ١٧٥).

وفي ضوء ذلك يتبين أن القيم تتمثل في مجموعة من المعتقدات الشائعة بين أعضاء المجتمع الواحد، وبخاصة فيما يتعلق بما هو حسن أو قبيح، بما هو مرغوب أو غير مرغوب، وبمعنى آخر هي عبارة عن نظام معقد يتضمن أحكاماً تقييمية (إيجابية أو سلبية تبدأ من القبول إلى الرفض) ذات طابع فكري، ومزاجي نحو الأشياء وموضوعات الحياة المختلفة - بل ونحو الأشخاص، وتنعكس القيم أهدافنا واهتماماتنا وحاجتنا والنظام الاجتماعي والثقافي التي تنشأ فيها، لما تتضمنه من نواحي دينية واقتصادية وعلمية (٣: ص ١٤٤).

فالقيمة وفق هذا التصور تتضمن الاعتقاد بأن موضوعاً ما يرضي أو يشبع رغبة معينة لدى الفرد، وتختلف أهمية هذه الموضوعات حسب اهتمامات الفرد ودوافعه.

وفي مقابل ذلك يفرق بعضهم بين القيم والمعتقدات على أساس أن القيم تشير إلى الحسن - مقابل السيء Good - bad. أما المعتقدات فتشير إلى الحقيقة مقابل الزيف True - false (١٤٢). فالمعارف في القيم تتميز عن باقي المعارف الأخرى بالخاصية التقييمية، حيث يختار الشخص في ضوء تقييمه ما هو مفضل أو غير مفضل بالنسبة له، كما أنها ليست مرادفة للمعتقدات أو الأهداف ولكنها تدور حول المعتقدات أو الأهداف التي يتبناها الفرد، ويمكن تصورها في ضوء متصل «المقبول - المرفوض» Approval - disapproval continuum (٧٦).

٦ - القيمة والاتجاه (Value & Attitude):

تأثر استخدام هذين المفهومين بأهداف البحث، ونوع التصميمات المستخدمة، والمرحلة المنهجية أو التقدم المنهجي الذي لحق بهما، فهناك تنوع واختلاف بين الباحثين في الميدان في استخدامهما، وذلك نتيجة اختلاف الإطار النظري لهؤلاء الباحثين، حيث التعامل مع المفهومين بمسميات مختلفة، وبالتالي

اتباع أساليب قياس وتصميمات مختلفة (أنظر : ٢٣٩).

فالتمييز الدقيق بين المفهومين - في مجال العلوم السلوكية - كما يقول بعضهم هو التمييز بين الجينات والكروموزومات في مجال العلوم البيولوجية (١٩٤). فعلى المستوى الوصفي نجد أن الفرق بين القيم والاتجاهات هو الفرق بين العام والخاص، حيث تقف القيم محددات لاتجاهات الفرد، فهي عبارة عن تجريدات وتعميمات تتضح من خلال تعبير الأفراد عن اتجاهاتهم حيال موضوعات محددة (١٩٤).

ويرى بعضهم أن القيم هي علاقة بين الإنسان والموضوعات التي يرى أن لها قيمة، وقد جاء هذا الاتجاه نتيجة للمحاولات التي بذلها جون ديوي J. Dewey ولي Ioe، وغيرهما عندما أكدوا أن الأساس الميتافيزيقي للقيم قد تحول من اعتبارها ذات قيمة ذاتية إلى اعتبارها علاقات تقوم بين الإنسان والموضوعات التي يرى أن لها قيمة وأن هذه العلاقات تتضمن نوعاً من الرأي في شيء أو شخص أو معنى كما أنها تتضمن أيضاً شعوراً واتجاهاً نحوه وتفضيلاً له. ومثل هذا التصور للقيم يعبر بوضوح عن مدى التعقد في طبيعتها. كما أنه يبين أيضاً أنها جزء من التنظيم الذي يسيطر على سلوكنا، ويعكس حاجاتنا واهتماماتنا وأهدافنا، بالإضافة إلى أنه يعكس بصور مختلفة ودرجات متباينة النظام الاجتماعي الذي نعيش فيه، والتراث الثقافي الذي ننشأ في ظله.

وعلى الرغم من أهمية النواحي الانفعالية والعاطفية للقيم إلا أن الجانب العقلي لا يمكن التغاضي عنه. فنجد أن شنيدر A. Schneider يذهب إلى أن القيمة دافع عقلي تحول إلى عامل عقلي ثابت ومستمر نسبياً (أنظر : ٦٧).

فالقيم في حقيقتها عبارة عن عمليات انتقاء أو اختيار يقوم بها الإنسان في ميادين الحياة أو مجالاتها التي تضم اتجاهاته الأساسية، وميوله العميقة الجذور، والأشياء التي تحظى منه بالاحترام والتقدير. إلا أن السؤال الذي يتبادر إلى الذهن في هذه الحالة هو: كيف أن القيم نتاج الاختيار في حين أن الاختيار ذاته يحتاج إلى معايير أو قيم لتحديدته؟ فكأننا ندور في دائرة مفرغة قوامها أن القيم

هي نتاج عمليات الاختيار أو الانتقاء ، وأن الاختيار والانتقاء ذاتهما يقومان على أساس القيم . وتمثل الإجابة عن هذا السؤال في أن عملية الاختيار لا تتم في فراغ ، وإنما يقوم الفرد بهذه العملية متأثراً بالأساس الثقافي للمجتمع الذي يعيش فيه ، أي بالوسط الذي ينشأ فيه وما يتضمنه من نظام ، وتقاليده ، وعادات اجتماعية ، وأنماط سلوكية ، ثم انتقاؤها واستقرارها في سياق تاريخ الجماعة ، حتى أصبحت جزءاً من التراث الثقافي أو الحضاري (١٠) .

وفي ضوء ذلك ينظر بعضهم إلى القيم على أنها عبارة عن تنظيمات معقدة لأحكام عقلية انفعالية معقدة نحو الأشخاص أو الأشياء أو المعاني سواء كان التفصيل الناقص عن هذه التقديرات المتفاوتة صريحاً أم ضمنيّاً ، وأنه من الممكن أن تنصور هذه التقديرات على أساس أنها امتداد يبدأ بالتقبل ويمر بالتوقف وينتهي بالرفض (٦٧ : ص ١٨٧) .

فمفهوم القيمة إذن أعم وأشمل من مفهوم الاتجاه ، ولذا تعامل بعض العاملين في الميدان مع مفهوم القيمة من خلال منظور الاتجاه . فيعالج «د . سوف» على سبيل المثال موضوع القيم في إطار معالجته للاتجاهات ، مستنداً في ذلك إلى التشابه بين هذين النوعين من الموضوعات ، فكل ما في الأمر - كما يقول - أن يحوّل الاتجاهات بدأت داخل ميدان علم النفس ، في حين أن يحوّل القيم بدأت داخل ميدان الفلسفة (٤٢) ، ويرى أن القيم تقدم المضمون للاتجاهات . فالاتجاهات إنما تمثل شكلاً أقرب ما يكون إلى الطابع التجريدي ، حيث تحدد القيم لهذا الشكل مضمونه وفحواه ، من خلال ٢٥ ص : ٣٢ . ويتفق هذا مع ما يقوله الكثير من الباحثين من أنه إذا كان يوجد لدى الفرد الآلاف من الاتجاهات فإنه يوجد لديه فقط العشرات من القيم (١٩٧) فالقيم عبارة عن اتجاهات شاملة Inclusive تمتد لتشمل الحوافز Incentives والدوافع والاتجاهات ، فعلى المستوى الأول ، توجد الحوافز ويليها الدوافع ، ثم الاتجاهات ، ثم تأتي القيم في المستوى الأخير والأكثر عمومية (١٦٩) .

ويمكن النظر إلى الاتجاهات والقيم في ضوء مستويات مختلفة ، تمتد من

الخصوصية إلى العمومية: فالمستوى الأول: يتمثل في المعتقدات، والثاني في الاتجاهات ثم المستوى الثالث حيث توجد القيم، ثم المستوى الرابع والأخير ويتمثل في الشخصية (١٧٢)، فالقيمة بناء أكثر عمومية من الاتجاه، فهي عبارة عن مجموعة من الاتجاهات المرتبطة فيما بينها، وتنظيم هذه الاتجاهات من خلال مستويات أربعة: المستوى الأول حيث الاتجاهات النوعية، والمستوى الثاني الذي يتمثل في الآراء Opinions الثابتة نسبياً، ثم المستوى الثالث حيث ترتبط الآراء مع بعضها بعضاً في شكل زمالة مكونة اتجاهات معينة، ثم المستوى الرابع والأخير حيث ترتبط مجموعة من الاتجاهات مع بعضها بعضاً مكونة ما يسمى «بالإيديولوجية» (٩٤). ومنظور معالجة القيم من خلال الاتجاهات ما زال قادراً على التمكن من دراسة القيم بفاعلية. فهي عبارة عن مفاهيم تختص بغايات يسعى إليها الفرد كغايات جديرة بالرغبة، سواء كانت هذه الغايات تتطلب لذاتها أم لغايات أبعد منها. وتتأني هذه المفاهيم من خلال تفاعل ديناميكي بين الفرد بمحدداته الخاصة وبين نوع معين من أنواع الخبرة، وتتكشف دلالة هذه القيم فيما تمليه على محتضنيها من اختيار توجه معين في الحياة - بكل عناصره المختلفة من بين توجهات أخرى متاحة - توجه يراه جديراً بتوظيف إمكاناته المعرفية والوجدانية والسلوكية (٢٥ : ص ٥١).

وفي مقابل ذلك نجد من يميز بين القيمة والاتجاه على أساس أن الأولى تشير إلى غاية مرغوبة، بينما يشير الثاني إلى موضوع يحبه الشخص أو يكرهه. فالقيم تتميز عن الاتجاهات بأنها غايات نهائية *ui timate ends* وليست وسيلة، كالعديد من الاتجاهات (٢٠٣).

ويتفق تصور «هولندر» في تناوله للقيمة مع هذا الاتجاه. فهو يعرف القيمة بأنها حالة غائية، أو هدف يسعى الفرد إلى تحقيقه، وأنها تقف كموجه أو معيار يسلك الفرد على أساسه، بينما يشير الاتجاه إلى مجموعة من المعتقدات التي تتعلق بموضوع أو موقف معين، ويرى «هولندر» أنه يمكن التمييز بين المفهومين (القيمة والاتجاه)، في ضوء ما يأتي:

أ- أن القيم هي المكون الأساسي خلف الاتجاهات ، وتشكل زملة أو مجموعة الاتجاهات التي بينها علاقة قوية ، تظهر من خلالها قيمة معينة .

ب- أن الاتجاهات أكثر قابلية للتغير من القيم ، ويرجع ذلك إلى درجة الثبات النسبي للقيم ، التي تشكلها وتدعمها الثقافة أو الإطار الحضاري بصورة قوية .

ج- أن العلاقة بين القيم والاتجاهات ليست متسقة ، فقد تتضمن قيمة معينة اتجاهات متعارضة ، فقيمة الإنجاز على سبيل المثال ، قد تعني اعتقاد الفرد العمل من خلال التنافس ، أو العمل من خلال التعاون مع الآخرين (١٣١) .

كما يفرق «ميلتون روكيش» بين القيم والاتجاهات على النحو الآتي :
أ- يشير الاتجاه إلى تنظيم لمجموعة من المعتقدات التي تدور حول موضوع أو موقف محدد ، في حين أن القيمة تشير إلى معتقد واحد ، وتشتمل على ضرب من ضروب السلوك المفضلة أو غاية من الغايات .

ب- بينما تتركز القيمة على الأشياء والمواقف ، ويتركز الاتجاه حول موقف أو موضوع محدد .

ج- تقف القيمة كمعيار . بينما الاتجاه ليس كذلك - فالاتجاهات إما تقوم على عدد قليل من القيم التي تعد كمعايير .

د- أن عدد القيم التي يتبناها الفرد وتتظم في نسقه القيمي ، إنما يتوقف على ما كونه الشخص أو تعلمه من معتقدات تتعلق بشكل من أشكال السلوك أو غاية من الغايات ، أما عدد ما له من اتجاهات فيتوقف على ما واجهه من مواقف وأشياء عديدة ، ولذلك فالاتجاهات تزيد في عددها عن القيم .

هـ- تحتل القيم مكانة مركزية وأكثر أهمية من الاتجاهات في بناء شخصية الفرد ونسقة المعرفي .

و- يعتبر مفهوم القيم أكثر ديناميكية من الاتجاهات ، حيث ترتبط مباشرة

بالدافعية في حين أن الاتجاهات ليست كذلك ، فهي ليست عوامل أساسية موجهة للسلوك .

ز- بينما تقوم القيم بدور أساسي - في تحقيق الذات ، وتحقيق توافق الفرد - نجد أن الاتجاهات تقوم بمثل هذه الوظائف ولكن بدرجة أقل (١٩٦) .

كذلك يميز د . عماد الدين اسماعيل وآخرون بين القيمة والاتجاه على أساس أن اتجاهات الأفراد إزاء موضوعات معينة يمكن أن تكون موضوعا لأحكام القيم ، وذلك أن كل اتجاه يمكن أن نحكم عليه من زاوية سلامته أو عدم سلامته وفق معايير اجتماعية معينة ، أو من حيث ما يكتنفه من تناقض داخلي . ونحن في هذا كله قد نخضع الاتجاه لأحكام قيمة فنقول مثلاً : إن هذا الاتجاه غير سليم من الناحية الاجتماعية ، أو إن هذا الاتجاه إيجابي ويجب تدعيمه وتنميته . ولكن الاتجاه نفسه لا يتضمن بالضرورة حكماً من أحكام القيمة ، أي أنه ليس من الضروري أن يكون الفرد قد أصدر حكماً من أحكام القيمة على موضوع معين بشكل اختياري وإع حتى يتجه نحوه اتجاهها ما (٨ : ص ٥٤) .

٧- القيمة والسلوك (Value & Behavior) :

وللجانبة هذه التعريفات التي قدمت للقيم من خلال مؤشرات مختلفة ، هناك من الباحثين من تناول القيم من خلال مؤشر السلوك ، على اعتبار أن القيم هي محددات لسلوك الفرد وأفعاله . فيعرف «موريس» على سبيل المثال القيم بأنها «التوجه أو السلوك المفضل أو المرغوب من بين عدد من التوجهات المتاحة» ويصنفها إلى ثلاث فئات رئيسية :

الأولى : القيم العاملة Operational Values ، والتي يمكن الكشف عنها من خلال السلوك التفضيلي .

الثانية : القيم المتصورة Conceived Values ، والتي يمكن دراستها من خلال الرموز العاملة في مجال السلوك التفضيلي ، فهي عبارة عن التصورات المثالية لما يجب أن يكون ، كما يتم في ضوءها الحكم على الفعل أو السلوك .

الثالثة : القيم الموضوعية Objective Values ، وقد أهتمها الباحث دون تعريف . ويرى «موريس» من خلال دراسته لثلاثة عشر أسلوباً لمعيشة الحياة Ways of Life ، أن التوجهات القيمة تنظم في ضوء خمسة عوامل هي : ضبط الذات Self - Control ، والامتثال بالعمل ، والاكتفاء الذاتي - Self Sufficiency وتقبل أفكار الآخرين وآرائهم ، والامتثال بالحياة (١٦٥ : ص ٣٢-٣٤) . ويرى «أدلر» أن القيم يمكن تصورها على أنها تعني أحد المعاني الآتية :

- ١- أنها أشياء مطلقة لها هويتها المستقلة .
- ٢- أنها متضمنة في الموضوعات أو الأشياء المادية أو غير المادية .
- ٣- مفاهيم تظهر من خلال حاجات الفرد البيولوجية وأفكاره التي يتبنّاها .
- ٤- أنها تساوي أو تكافئ الفعل أو السلوك (٧٠) .

ويتعامل «أدلر» مع القيم على أنها مكافئة للسلوك أو الفعل ، وهو في ذلك يقترب مما أطلق عليه «موريس» القيم العاملة ، أما المعنى الثالث ، الذي يقدمه «أدلر» فتشابه مع القيم المتصورة ، كما يتشابه كل من المعنى الأول والثاني مع القيم الموضوعية (٨٦) .

كما يتعامل بعضهم الآخر مع القيمة على أنها «مفهوم أو تصور للأشياء المرغوبة ويشعر الفرد من خلاله بالإلزام أو اللافع لاختيار مهنة معينة دون أخرى «فهو معايير لإصدار أحكام الفرد على مدى مناسبة السلوك ، كما أنها تحدد توجهات الفرد نحو الفعل ، وقد تكون واضحة ، فيستدل عليها من خلال التعبير اللفظي للفرد ، وقد تكون ضمنية أو كامنة ، فيستدل عليها من خلال سلوك الفرد وأفعاله (٧٨) .

ومن الانتقادات التي وجهت إلى منحنى التعامل مع القيم من خلال السلوك ما يأتي :

١ - يؤخذ على «أدلر» مثلاً في تعريفه للقيم، على أنها مفهوم مكافئ للسلوك أنه لم يحدد نوع السلوك الذي يختاره الفرد، فهل هو ما يرغبه فعلاً أو ما يُعبر عنه لفظياً؟ وعلى أي أساس يختار؟ . فالتعريف الملائم للقيم يجب أن يقوم على أساس نظري وتجريبي في آن واحد؛ حيث النظر إليها على أنها بناء افتراضي Hypothetical Construct، ويستدل عليها من السلوك اللفظي، وتشير إلى تصور الفرد للعالم الذي يحيط به، وعلاقته به، بالإضافة إلى أن هناك متغيرات أخرى يمكن أن تؤثر في هذا السلوك فتجعله متسقاً أو غير متسق مع القيمة التي يتبناها (٢٠٣).

٢ - أن الكثير من الأنماط السلوكية التي يصدرها الفرد وهو بصدد التعامل مع المواقف الاجتماعية المختلفة، إنما تقف كدالة لما حددته الثقافة على أنه أسلوب مرغوب فيه أكثر من أنها دالة لما يمثله الأفراد من قيم يرونها جديرة باهتمامهم (٢٥). فالاستجابة التفضيلية لا تحدث في فراغ، ولكنها توجد في سياق اجتماعي معين. ويجب فهم هذه الاستجابة في ضوء السياق الذي توجد فيه. فالسلوك محصلة للتفاعل بين الاتجاهين، أحدهما نحو الموضوع والثاني نحو الموقف (١٩٥). فالفعل أو السلوك لا يتحدد فقط بواسطة الاتجاهات أو القيم، ولكن إلى جانب ذلك توجد الحاجات والظروف الموقفية، ونتيجة لذلك حاول بعض الباحثين التعامل مع القيم من خلال كل من الاتجاهات والسلوك معاً، على أساس أن الاتجاهات والسلوك أو الفعل هما محصلة نهائية لتوجهات القيم (١٨٦).

وفي ضوء ذلك يعرف بعضهم القيم بأنها «مفهوم يدل على مجموعة من الاتجاهات المعيارية «المركزية» لدى الفرد في المواقف الاجتماعية، فتحدد له أهدافه العامة في الحياة، والتي تتضح من خلال سلوكه العملي أو اللفظي (٤٦٩) كما يعرفها بعضهم الآخر بأنها مفهوم يميز الفرد أو الجماعة التي ينتمي إليها ويحدد ما هو مرغوب فيه وجوياً، ويؤثر في انتقاء أساليب العمل ووسائله وغاياته». فهناك ثلاثة مجالات للدراسة القيم: الأول، حيث يظهر الأفراد مواقف

أو معارضة، أو تفضيلاً لنشاطات معينة سواء أكان ذلك بالعمل أم الكلمة. الثاني: وهو دراسة الجهود المتميزة التي تبذل لتحقيق غاية معينة، وذلك بتحليل أساليب السلوك. أما المجال الثالث: فيتمثل في دراسة القيم عن طريق مواقف الاختيار التي تبين تفضيل الفرد لنوع من السلوك دون الآخر (٢٢).

وتتضح أهم جوانب الاختلاف بين كل من مفهوم القيمة، ومفهوم الاعتقاد، ومفهوم الاتجاه، ومفهوم القصد السلوكي Behavioral Intention ومفهوم السلوك في ضوء ما ذكره «فيشباين وأجزين» في هذا الصدد، فالشخص يتعلم أو يكون اعتقاداً عن موضوع (مثل الاعتقاد بأن القطاع العام هو الذي يوفر السلع للجماهير بسعر معقول، أو أن فيتامين (ج) له خاصية الوقاية من الإصابة بالبرد... الخ)، ويؤثر هذا الاعتقاد في اتجاهه نحو الموضوع، ويكون هذا الاتجاه نزعة إلى الاستجابة بصورة مؤيدة بعامة أو معارضة بعامة للموضوع، تماماً، كما ترتبط باعتقاداته الكلية عن الموضوع. وقد وجد «فيشباين وأجزين» أن ما يقرب من ٧٠٪ من الدراسات التي استخدمت مقاييس مختلفة للاتجاهات نحو نفس الموضوع قد توصلت إلى نتائج مختلفة. وهما يعزوان هذا التناقض إلى عدم أكثر الباحثين بالتمييز بين الاعتقاد والاتجاه والرأي والمقصد السلوكي. وهما يقترحان حل هذه المشكلة - اتباع التصنيف الثلاثي المعروف وهو: المعرفة، والوجدان والنزوع.

ويقترح «فيشباين وأجزين» قصر استخدام مصطلح «اتجاه» على موقع الشخص على البعد الوجداني إزاء موضوع معين. أما الاعتقادات فهي تشمل إدراك الشخص أن موضوعاً أو شخصاً له خصائص أو سمات معينة، أو أن هذا الموضوع أو الشخص يرتبط بمفهوم أو بموضوع أو بشخص آخر. كما تشمل الاعتقادات أيضاً قياس أحكام الشخص بأن سلوكاً معيناً أو سياسة أو استراتيجية لها خصائص معينة أو أنها تؤدي إلى أهداف أو قيم أو نتائج معينة.

وتختلف مقاييس الاعتقادات عن مقاييس الاتجاهات في أن الأخيرة تحاول دائماً تقدير نفس البعد الوجداني، بينما لا ترتبط بضرورة مقاييس الاعتقادات

بالنسبة لنفس الموضوع بعضها ببعضها الآخر، وقد تؤدي إلى نتائج مختلفة تماماً. ذلك أن كل اعتقاد يرتبط بالموضوع المعين، فإنه يربط ذلك الموضوع بمفهوم مختلف، ولذلك فليس من الغريب أن نجد نتائج مختلفة في كثير من الدراسات التي يقاس فيها اعتقاد أو أكثر بالنسبة لموضوع معين.

أما «القصـد السلوكي» فهو يقاس عن طريق ما يظهره الشخص من نوايا أو عزم على الانشغال بمسالك مختلفة بالنسبة لموضوع معين أو في حضور أي منها. وتقدم مثل هذه المقاييس عادة للشخص منها أو موضوعاً منها مع سلوك أو أكثر يمكن القيام به إزاء هذا الشخص أو الموضوع. وييدي المفحوص نيته أو عزمه على أداء السلوك. وكما هو الحال في الاعتقاد فإن أنواع القصد تمثل أبعاداً مختلفة، ولذلك فليس هناك بالضرورة ارتباط مرتفع بينها (من خلال: ٦٣).

وفي ضوء ذلك يمكن استخلاص ما يأتي:

١ - أنه كان ينظر في الماضي إلى الاتجاه بأن له ثلاثة مكونات: مكون معرفي يتكون من اعتقادات الشخص عن الموضوع، ومكون وجداني يتكون من مشاعره نحو الموضوع، ومكون سلوكي يتكون من نزعات الشخص (أو مقاصده) إلى الفعل بطرق معينة نحو الموضوع، ولكن هذه النظرة قد قل تقبلها إلى حد بعيد، لأنها - على الأقل جزئياً - تخلط بين خصائص مميزة لكل من هذه المكونات. ويميل الرأي المعاصر إلى النظر إلى الاتجاهات بوصفها مشاعر الشخص نحو الموضوع، وإلى الاعتقادات والمقاصد السلوكية والسلوك، بوصفها مفاهيم مستقلة رغم ارتباطها بمفهوم الاتجاه.

٢ - أن القيم ينظر إليها على أنها حالات خاصة من مفهوم الاتجاه، وهي تعتبر محصلة تطور الكثير من عمليات الانتقاء والتعميم التي تنتج اتساقاً طويلاً المدى، وتنظيماً في سلوك الفرد. وكل ما سبق مناقشته في موضوع الاتجاه ينسحب أيضاً على تعريف القيمة، غير أن القيمة تخدم بوصفها إطاراً مرجعياً ينظم نطاقاً أوسع مدى من الاتجاه في تأثيره على الموضوعات. فالقيم هي اتجاهات مركزية نحو ما هو مرغوب فيه أو مرغوب عنه، أو نحو ما يصح وما لا يصح. وتشكل

القيم المركزية محورا لكثير من الاعتقادات والاتجاهات والسلوك. وقد تؤثر في أحكامنا وأفعالنا إلى ما هو أبعد من الموقف المباشر أو للموقف المعين، وذلك عن طريق إمداد الفرد بإطار مرجعي لإدراك الخبرة وتنظيمها، وللاختيار من بين بدائل الفعل (أنظر: ٦٣ ص ٤١-٥١).

ويمكن تلخيص كل ما سبق عرضه - في مجال التمييز بين القيم والمفاهيم الأخرى على النحو الآتي:

١ - يتمثل الفرق بين القيم والحاجات، في أن القيم تحسوي أو تتضمن التمثيلات المعرفية، وأن الإنسان هو الكائن الوحيد الذي يمكنه عمل مثل هذه التمثيلات، في حين أن الحاجات لا تتضمن هذا الجانب، وتوجد لدى جميع الكائنات الحية (الإنسان والحيوان).

٢ - تختلف القيم عن الدوافع، في أنها ليست مجرد ضغوط لتوجيه السلوك، ولكنها بالإضافة إلى ذلك تشتمل على التصور أو المفهوم القائم خلف هذا السلوك بإعطائه المعنى والتبرير الملائم.

٣ - أن الاهتمام مفهوم أضيق من مفهوم القيمة، ويعتبر مظهرا من مظاهرها، ويرتبط غالبا بالفضيلات والاختيارات المهنية التي لا تستلزم الوجوب، كما أنها لا تتفق مع المعايير التي تحدد ما ينبغي وما لا ينبغي أن يكون. أما القيم فترتبط بضرب من ضروب السلوك أو غاية من الغايات، وتتصف بخاصية الوجوب والمعارية.

٤ - وفيما يتعلق بالتمييز بين القيم والمعتقدات: تتميز المعارف في القيم من المعارف الأخرى التي يتضمنها المعتقد، بالجانب التقويمي، حيث يختار الشخص من بين البدائل في تقييمه لما هو مفضل أو غير مفضل. كما تختلف القيمة عن المعتقد في أن القيم تشير غالبا إلى ما هو حسن أو سيء في حين ترتبط المعتقدات غالبا بما هو صحيح أو زائف.

٥ - يتلخص الفرق بين القيم والاتجاهات، في أن القيم أعم وأشمل من

الاتجاهات، فتشكل مجموعة الاتجاهات فيما بينها علاقة قوية لتكون قيمة معينة. ونتيجة لذلك تحتل القيم موقعا أكثر أهمية من الاتجاهات في بناء شخصية الفرد.

٦- كما تختلف القيم عن السمات في كونها أكثر تحديدا وتنوعا من السمات، وكذلك أكثر قابلية للتغيير.

٧- القيم مفهوم أكثر تجريدا من السلوك، فهي ليست مجرد سلوك انتقائي كما يرى «شارلز موريس» - بل تتضمن المعايير التي يحدث التفضيل على أساسها، فالاتجاهات والسلوك هما محصلة للتوجهات القيمة.

وفي ضوء ذلك يتضح أن للقيم عددا من الخصائص التي تميزها عن غيرها من المفاهيم (كالحاجة أو الدافع أو الاهتمام أو المعتقد أو الاتجاه أو السلوك؛ وهي:

أ- أنها أكثر تجريدا وعمومية، ومعددة للاتجاهات الفرد واهتماماته وسلوكه.

ب- أنها تتسم بخاصية الوجوب أو الالتزام التي تكتسب في ضوء معايير المجتمع والإطار الحضاري الذي تنتمي إليه هذه القيم. وهي خاصية تختلف باختلاف نوع القيمة، فالقيم الوسيطة (أو الوسيطة) مثلا تتميز بهذه الخاصية عن القيم الغائية، كما تتميز بها القيم الوسيطة الأخلاقية عن القيم الوسيطة التي تتعلق بالكفاءة. فالفرد يشعر بضغوط كبيرة عليه لكي يسلك بأمانة ومسؤولية أكثر من الضغوط لأن يسلك بذكاء أو منطقية.

وفي ضوء ما سبق يمكننا تعريف مفهوم القيم - كما يستخدم في الدراسة الحالية على النحو الآتي:

«هي عبارة عن الأحكام التي يصدرها الفرد بالتفضيل أو عدم التفضيل للموضوعات أو الأشياء. وذلك في ضوء تقيمه أو تقليده لهذه الموضوعات أو

الأشياء ، ويتم هذه العملية من خلال التفاعل بين الفرد بمعارفه وخبراته وبين مثل الإطار الحضاري الذي يعيش فيه ، ويكتسب من خلاله هذه الخبرات والمعارف .

والقيم بهذا التعريف تتحدد إجرائيا على النحو التالي :

١ - محك نحكم بمقتضاه ، ونحدد على أساسه ما هو مرغوب فيه أو مفضل في موقف توجد فيه عدة بدائل .

٢ - تتحدد من خلالها أهداف معينة أو غايات ووسائل لتحقيق هذه الأهداف أو الغايات .

٣ - المحكم سلبا أو إيجابيا على مظاهر معينة من الخبرة في ضوء عملية التقييم التي يقوم بها الفرد .

٤ - التعبير عن هذه المظاهر في ظل بدائل متعددة أمام الفرد ، وذلك حتى يمكن الكشف عن خاصية الانتقائية التي تتميز بها القيم .

٥ - تأخذ هذه البدائل أحد أشكال التعبير الوجداني مثل « يجب أن . . » أو « ينبغي أن . . » حيث يكتشف ذلك عن خاصية الوجوب أو الإلزام التي تتسم بها القيم .

٦ - يختلف وزن القيمة من فرد لآخر بقدر احتكام هؤلاء الأفراد إلى هذه القيمة في المواقف المختلفة .

٧ - وفي ضوء ذلك تمثل القيم ذات الأهمية بالنسبة للفرد وزنا نسبيا أكبر في نسق القيم ، وتمثل القيمة الأقل أهمية وزنا نسبيا أقل في هذا النسق (انظر : ٢٥٠ ؛ ١٩٥) .

عرضنا فيما سبق لمفهوم النسق ، ومفهوم القيمة كل على حدة .

ونعرض فيما يلي لمفهوم نسق القيم ، كما يتناوله الباحثون في الميدان ، ثم محاولة استخلاص تعريف إجرائي له ، كما نتناوله في الدراسة الراهنة .

٣- مفهوم نسق القيم Value System

انبثقت فكرة نسق القيم من تصور مؤداه أنه لا يمكن دراسة قيمة معينة أو فهمها بمعزل عن القيم الأخرى، فهناك مدرج أو نسق هرمي تنظم به القيم مرتبة حسب أهميتها بالنسبة للفرد أو الجماعة (١٧٥؛ ١١٥).

ويقصد بنسق القيم «مجموعة القيم المترابطة، التي تنظم سلوك الفرد وتصرفاته، ويتم ذلك غالباً دون وعي الفرد (٩٢)، ويتعبّر آخره هو عبارة عن الترتيب الهرمي لمجموعة القيم التي يتبناها الفرد، أو أفراد المجتمع، ويحكم سلوكه أو سلوكهم، دون الوعي بذلك (٢٣٥).

ويتفق ذلك مع تعريف «كاظم» لنسق القيم بأنه «عبارة عن مجموعة قيم الفرد أو المجتمع مرتبة وفقاً لأولويتها. وهو إطار على هيئة سلم تتدرج مكوناته تبعاً لأهميتها (٥٨).

كما يتعامل بعض الباحثين مع نسق القيم على أنه «عبارة عن مجموعة الاتجاهات المترابطة فيما بينها والتي تنظم في شكل بناء متدرج» (١٩٤) ويرى «روكيش» أن نسق الاعتقاد - الاعتقاد Belief disbelief system يعتبر نسقاً شاملاً للاتجاهات والقيم وأنساق القيم، ويتعامل مع هذه الجوانب على أنها مكونات تلعب دوراً أساسياً في نسق المعتقدات الكلي للفرد Sytem of belif Total. وفي ضوء هذا التصور يعرف «روكيش» نسق القيم بأنه تنظيم من المعتقدات يتصف بالثبات النسبي، ويعمل تفضيلاً لغاية من غايات الوجود، أو شكلاً من أشكال السلوك الموصلة إلى هذه الغاية، وذلك في ضوء ما تمثله من أهمية بالنسبة للفرد. (١٩٥، ١٩٦). وفي ضوء تقسيم «روكيش» للقيم إلى غائية ووسيلية، يرى أن هناك نسقاً للقيم الغائية لدى الفرد، كما أن هناك نسقاً للقيم الوسيلية.

كما يقسم «بوخ» Pugh أنساق القيم إلى نوعين: نسق القيم الأولية

Primary human value system ، ويتعلق بالحاجات البيولوجية للفرد، ونسق القيم الثانوية Secondray human Value system ويشتمل على القيم الاجتماعية والأخلاقية، ويرى أن النسق العام للقيم يتأثر بكلتا النوعين (١٨٥).

وبوجه عام يلاحظ على التعريفات التي تناولت مفهوم نسق القيم ما يأتي:

١- أن معظمها اقتصر في تناوله لنسق القيم على أنه مجرد ترتيب الفرد لقيمة بشكل معين، ويرون أن هذا الترتيب يمكن أن يكشف عن خاصية الوجوب التي تتميز بها قيمة من أخرى داخل النسق. وقد انعكس ذلك واضحاً في أـالب قياسهم للقيم من خلال التصريح المباشر بها (مثال: ١٩١؛ ١٩٢؛ ١٠٧؛ ١٠٨؛ ١١٠).

٢- أن النظر إلى نسق القيم على أنه مجرد ترتيب متدرج حسب الأهمية يفترق إلى بيان خصائص الموقف الذي يوجد فيه الشخص، فالفرد لا يقيم ترتيبه في فراغ، ولكن في سياق معين يؤثر فيه ويتأثر به (٢٥٩).

٣- ربما يرجع التعامل مع نسق القيم على أنه مجرد الترتيب إلى عدم التمييز بين مدرج القيم Hierarchy of values، ونسق القيم، فالأول: يعني ترتيب الشخص لقيمة من أكثرها أهمية إلى أقلها أهمية. بينما يشير الثاني إلى التنظيم العام لقيم الفرد، والذي من خلاله تتحدد أهمية كل قيمة من هذه القيم، وكيف تنظم، وما هي علاقة كل منها بالأخرى (انظر: ٨٤ ص ١١). فمن الضروري دراسة بناء القيم والأشكال التي تتجسد فيها بدلا من الاكتفاء بمجرد ترتيبها.

وفي ضوء ما سبق يمكننا تعريف مفهوم نسق القيم كما نتناوله في البحث الحالي على أنه:

«عبارة عن البناء أو التنظيم الشامل لقيم الفرد، وتمثل كل قيمة في هذا النسق عنصراً من عناصره، وتتفاعل هذه العناصر معاً لتؤدي وظيفة معينة بالنسبة للفرد».

ويتميز هذا التعريف بالخصائص الآتية :

١ - إنه يسمح بدراسة قيم الفرد في ضوء منظومة أو إطار عام تنظم من خلاله هذه القيم .

٢ - ويتيح لنا ذلك الوقوف على أنماط نسق القيم ومظاهر ارتقائه عبر العمر .

٣ - كما يتلاءم هذا التعريف مع تصورنا للنسق بأنه يتسم بالديناميكية والتفاعل بين أجزائه ، مع تناولنا للقيم على أنها محصلة للتفاعل بين الفرد بمعارفه وخبراته ، وبين عملي الإطار الحضاري الذي يعيش فيه .

ثالثا : مفهوم ارتقاء نسق القيم :

تحتل القيمة مكانتها لدى الفرد حسب حاجته إليها واهتمامه بها ، فيعطي الفرد أهمية ضئيلة للقيمة ، إذا لم يكن قد وصل بعد إلى المستوى أو الدرجة التي يعرف من خلالها مدى مناسبة هذه القيمة وأهميتها بالنسبة له . ويرى «ماسلو» في إطار نظريته : «الارتقاء السيكلوجي المتتالي للحاجات» ، أن حاجات الفرد ترتقى في شكل نظام أو بناء هرمي متدرج يتكون من ستة مستويات أدناها هو مستوى الحاجات الفسيولوجية ، وأعلىها مستوى الحاجات المعرفية ، كالرغبة في المعرفة والفهم ، ويتنقل الشخص من مستوى إلى آخر كلما ارتقى وتقدم في العمر . (١٥٦) .

كما أوضح «وودروف» Woodruff أن القيم تمضي في ارتقائها على متصل الوسيلية - الغائية Mean-end continuum ، في ضوء مستويات ثلاثة : الأولى ، حيث الأهداف المباشرة بأشياء واقعية (كالغذاء والراحة والتحصيل) ثم يلي ذلك الأهداف غير المباشرة ، وهي غير اجتماعية ، وتتصل بالمستقبل (كالوصول على وظيفة أو السعي نحو الشهرة) ، ثم المستوى الثالث ، ويتعلق بالأهداف الغائية ، حيث التعامل مع القيم الغائية مباشرة (كالحرية والجمال) (٢٣٦) . فازتقاء القيمة واستيعابها يمر بمراحل مختلفة يحددها «كراتول

وزملاؤه^١، Krathwohl et al. في ثلاثة مستويات :

المستوى الأول: مستوى القبول Acceptance level ويتضمن الاعتقاد في أهمية قيمة معينة وهو أدنى درجات اليقين .

المستوى الثاني: مستوى التفضيل Preference level ، ويشير إلى تفضيل الفرد لقيم معينة وإعطائها أهمية .

المستوى الثالث: مستوى الالتزام Commitment level ، وهو أعلى درجات اليقين ، حيث الشعور بأن الخروج عن قيمة معينة سوف يخالف المعايير السائدة (١٤٩) .

فمع نمو الفرد وتقدمه في العمر تتغير المعايير والقواعد التي تحكم تصرفاته وسلوكياته ، وأحكامه على ما هو صواب أو خطأ ، وما هو أخلاقي أو غير أخلاقي ويخالف المعايير السائدة في المجتمع .

وفي ضوء ما سبق يتبين أن هناك عددا من الخصائص أو الملامح العامة التي يتفق عليها الباحثون في الميدان ، حول معنى ارتقاء نسق القيم وتناولهم له . ومن هذه الخصائص ما يأتي :

- ١ - أن القيم تمضي في ارتقائها من الطفولة المبكرة وحتى نهاية العمر ، وأنها ليست قاصرة على فترة أو مرحلة عمرية معينة دون غيرها ، فمع نمو الفرد تزداد المعايير التي يحتكم إليها وضوحاً وكفاءة في تحديد قيمه ، كما يتغير مفهوم المرغوب فيه ، والمفضل مع تغير العمل واكتساب خبرات جديدة . وذلك في ضوء مستويين : الأول : ويكون فيه الإطار العام للغايات المرغوبة غير محدد ، الثاني : حيث يحدث نوع من التغير في هذا الإطار ، فتصبح الغايات أكثر تحديداً وتميزاً .
- ٢ - أن هناك مستويات مختلفة لاستيعاب القيمة ، تبدأ من مجرد القبول لها ثم التفضيل ، ثم الشعور بالوجوب أو الالتزام نحوها .

٣ - إنه مع نمو الفرد يزداد عدد القيم التي يتبناها في نسقه القيمي وبمجرد

انضمام قيمة جديدة إلى النسق يحدث نوع من إعادة الترتيب أو التوزيع لهذه القيم حسب أهميتها بالنسبة للفرد.

٤ — إن اهتمام بعض الباحثين في المجال بترتيب القيم على أنه مؤشر لارتقائها، أصبح مؤشراً غير قادر وحده للكشف عن ذلك، فيجب أن نأخذ في الاعتبار المظاهر النوعية للقيم وتمايزها عبر العمر، ومدى تفاعلها وانتظامها داخل النسق العام للقيم.

٥ — إن ارتقاء نسق القيم يمضي في اتجاهه من العيانية إلى التجريد، ومن البساطة إلى التركيب، ومن الخصوصية إلى العمومية، ومن الوسيلية إلى الغائية.

٦ — إن ارتقاء نسق القيم هو محصلة التفاعل بين الفرد بمحدداته الخاصة، وبين نمطي الإطار الحضاري الذي يعيش فيه.

وهذا ما سنتناوله تفصيلاً في الفصل السادس من الدراسة، والخاص بالإطارات النظرية المفسرة لارتقاء القيم.



الفصل الثالث

قياس القيم

أساليب قياس القيم :

أولاً: المشاهدة أو الملاحظة المنظمة .

ثانياً: المقابلة الشخصية .

ثالثاً: تحليل المضمون .

رابعاً: الاستخبارات .

تقاس القيم بعدة طرق من أهمها المشاهدة أو الملاحظة المنظمة، والمقابلة الشخصية، وتحليل المضمون، والاستخبارات. ونعرض لها على النحو التالي:

أولاً: المشاهدة أو الملاحظة المنظمة Systematic observation :

الميزة الرئيسة للمشاهدة هي أنها تطلعنا على مظهر السلوك دون إمكانية لتزييفه وخاصة إذا أجريت هذه المشاهدة على غفلة من الفرد أو الأفراد موضوع الدراسة. كما أنها تعتبر من أكثر الطرق ملاءمة خصوصاً إذا كانت العينة موضع الدراسة (من الأطفال صغار السن) ولا يمكنهم الوصف اللفظي لوقائع السلوك (٤٢).

وقد اهتم العديد من الباحثين بدراسة السلوك الاجتماعي والأخلاقي لدى عينات من الأطفال من خلال المشاهدة وذلك باستخدام طريقة العينات الزمنية (عينة من السلوك الصادر عن الطفل في عدد من الفترات الزمنية) كما أن هناك طرقاً أخرى لجأ إليها بعض الدارسين: منها القبة الفوتوغرافية (استخدمها أرنولد جيزيل ومساعدوه)، وهي قبة صنعت جدرانها من شاشة لا تتيح الرؤية إلا في اتجاه واحد (من الخارج إلى الداخل). ومن ثم يجتمع الدارس ومساعدوه خارج القبة ليلاحظوا الأطفال بداخلها دون أن يتمكن الأطفال من مشاهدتهم، وهذا ما يشجع الأطفال على الانطلاق في سلوكهم بصورة غير مفتعلة. ويمكن تصوير مشاهد من مواقفهم بوساطة آلات التصوير السينماتوغرافي التي ركبت بطريقة تسمح لها بحرية الحركة على الجدران لتصوير المشاهد من زوايا متعددة (نفس المرجع السابق).

وقد استخدمت المشاهدة أيضاً كطريقة للدراسة السلوك الأخلاقي - بشكل واضح في أعمال جان بياجيه وكولبرج وغيرهم من الباحثين المهتمين بدراسة سلوك الأطفال واتجاهاتهم.

ويشير هوكس Hawkes، في دراسته للقيم الشخصية Personal values

لدى عينات من تلاميذ المدرسة الابتدائية - إلى أن الملاحظة تعتبر أسلوباً مساعداً إلى جانب الاختبارات والاستخبارات . وأوضح ضرورة القيام بملاحظة سلوك الأطفال وتصرفاتهم ليس فقط في حجرة الدراسة ولكن أيضاً في أثناء فترات اللعب هؤلاء الأطفال في شكل جماعات . كما يجب تكرار هذه المشاهدات عبر فترات زمنية مختلفة بهدف الوصول إلى نتائج دقيقة (١٢٥) .

ومن الملاحظ في الوقت الحاضر أن المشاهدة كأسلوب للتعرف على القيم وتحديد ما نادراً ما تستخدم . ولعل ذلك يرجع لعدد من الأسباب من أهمها اهتمام الباحثين بالجانب الكمي في قياس الظواهر من خلال استخدامهم للاستخبارات والاختبارات أو المقابلات الشخصية المقتنة ومدى توافر الشروط السيكمترية لها (كالثبات والصدق) كما يرجع عدم استخدامها حالياً إلى عدم كفاءة القيام بها بشكل منظم ودقيق من جانب المتخصصين في الميدان .

فالملاحظة العلمية المنظمة يمكن أن تأتي بنتائج دقيقة في مجال العلوم النفسية والاجتماعية بعامة إذا تم استخدامها بشكل ملائم . فاستخدامها في مجال الكشف عن القيم على سبيل المثال ، يتطلب من جانب الباحث أن يجيب على تساولين رئيسين :

الأول : ما القيم التي يهتم الباحث بدراستها في مرحلة عمرية معينة؟

الثاني : ما مظاهر هذه القيم ، وهل هي ثابتة أم متغيرة؟

ثانياً : المقابلة الشخصية Interview :

ويقصد بها مجموعة من الأسئلة أو من وحدات الحديث يوجهها طرف (شخص أو عدة أشخاص) إلى طرف آخر (شخص أو عدة أشخاص كذلك) في موقف مواجهة ، حسب خطة معينة للحصول على معلومات عن سلوك هذا الطرف الأخر ، أو سمات شخصيته أو للتأثير في هذا السلوك (انظر : ٤٢ ، ص ٣٧٩) .

وقد استخدمت المقابلة أو الاختبار بشكل أكثر انتشاراً في مجال قياس القيم

والأحكام الأخلاقية - وذلك بالمقارنة بطريقة المشاهدة أو الملاحظة والتي سبق الحديث عنها .

وأخذ هذا الاستخدام صوراً وأشكالاً مختلفة من جانب الباحثين في مجال قياسهم للقيم . منها على سبيل المثال تقديم القصص التي يطلب من الطفل إكمالها ، فقد اعتمد كوهلبرج في دراسته للأحكام الأخلاقية على تقديم عدد من القصص ، التي يشتمل كل منها على نوع من التعارض أو الصراع بين قيمتين من القيم الأخلاقية . كما قامت «نانسي أيزنبرج» بدراسة عن الأحكام الأخلاقية ذات الطابع الاجتماعي باستخدام مجموعة من القصص الناقصة ، والتي تشتمل على نوع من الصراع بين حاجتين أو قيمتين ويطلب من الطفل اختيار الحل المناسب من وجهة نظره (٩٠) .

إلى جانب ذلك استخدم بعض الباحثين أسلوب الرسومات Drawings - كطريقة لتقدير قيم الأفراد . وهي طريقة ملائمة مع الأطفال الذين لا يمكنهم التعبير عن وجهة نظرهم إما لأن لديهم صعوبات لغوية أو ليس لديهم المعرفة والدراية الكافية بالبدائل المقدمة في السؤال . وتتلخص هذه الطريقة في أن يرسم الطفل الأشكال المحببة التي يفضلها ويعجب بها ، على أساس أنها تعكس قيمه واتجاهاته (٨٧) .

كما اعتمدت بعض الدراسات على تقديم مجموعة من الصور والرسومات للأطفال ثم يطلب منهم الإجابة عن سؤال مطروح أسفل الصورة ومن أمثلة الصور التي استخدمت في إحدى الدراسات المصرية لقياس اتجاهات الأطفال وقيمهم نحو العمل لمصلحة الجماعة ، الصور الآتية :



اختر إجابة واحدة وأكملها:

(١) سمير شاطر يحافظ على لعبه لأنّه

(٢) سمير غلطان لأنّه

شكل رقم (١)

صورة لقياس الاتجاه نحو العمل لمصلحة الجماعة (تقلا من: ٥٢ ص ٣٥٣).

فإذا اختار الطفل الإجابة الثانية كان ذلك مؤشرا لاتجاهه الإيجابي نحو العمل الجماعي وتقديره لأهمية التعاون. أما الإجابة الأولى فتشير إلى عكس ذلك.

ثالثاً: تحليل المضمون Content Analysis

وهو أسلوب يستخدمه الباحث لوصف المحتوى الظاهر للاتصال وصفاً موضوعياً، ومنظماً، وكمياً (٨٠ ص ١٨).

وقد استخدم هذا الأسلوب في مجال الكشف عن القيم من خلال تحليل المضمون الرسالة، سواء كانت مسموعة أو مقروءة أو مرئية، وكان من أوائل المستخدمين له في هذا المجال «رالف وايت» White سنة ١٩٤٧. كما استخدمه «د. كاظم» في عدد من الدراسات، منها الدراسة الحضارية المقارنة عن قيم الطلبة في كل من مصر وأمريكا. وكذلك دراسته التبعية لقيم عينة من الطلاب المصريين في خمس سنوات في الفترة ما بين سنة ١٩٥٧، ١٩٦٢. والتي أجريت على عينات من طلبة الجامعة. حيث طلب منهم كتابة سير حياتهم دون التقيد بمكان أو مدة لكتابتها، ولضمان حرية التعبير عن أنفسهم طلب منهم ألا يكتبوا أسماءهم وأن يسلموا ما يكتبون بصورة لا تسمح لأحد بمعرفة الكاتب. وكان متوسط مقدار المادة المكتوبة عشر صفحات ولم يقل عن ست صفحات (٥٧).

وقد كشفت هذه الدراسة عن كفاءة أسلوب تحليل مضمون السير الذاتية في الكشف عن القيم وتحديد بدقتها. وكان من أهم نتائجها أن هناك اختلافاً بين عينة سنة ١٩٥٧ وعينة سنة ١٩٦٢. يرجع لعامل الزمن أي أن قيم الجماعة قد تطورت واختلفت خلال خمس سنوات مع التطورات الاجتماعية وتطوير نظام التعليم والإعلام. فقد انخفضت أهمية بعض القيم في سنة ١٩٦٢ عن سنة ١٩٥٧. ومنها الطاعة والراحة، والتملك، والاندماج مع الجماعة، والنجاح، والنشاط، والعدالة، والعمل والتواضع. أما القيم التي تمثل أهمية في الفترتين فهي القوة، والمظهر، والاستقلال، واعتبار الذات، والتعبير عن النفس، والدين، والصحة، والإثارة، والمرح، والقيمة العملية، والتسلط، والتماثل، والتثقيف (انظر: ٥٧، ٥٨، ٥٩).

كما استخدم أسلوب تحليل المضمون في دراسة حضارية مقارنة لقيم الشباب

في كل من الكويت ومصر. والتي سوف نشير إلى نتائجها تفصيلاً في الفصل الخاص بالقيم والإطار الحضاري (٥٣).

كذلك استخدمه بعض الباحثين في دراسة عن دور مجلات الأطفال في تنمية القيم الاجتماعية لدى الأطفال المصريين، دراسة مقارنة وتطبيقية لمجلتي «سمير وميكي» في الفترة ما بين ١٩٧٤، ١٩٧٩ (١٢).

وكان من أهم نتائج هذه الدراسة، أن مضمون هذه المجلة يعكس بعض القيم الإيجابية (مثل: احترام المرأة، والاندماج بالجماعة، وآداب السلوك، والصداقة، والتسامح، واحترام العلاقات الأسرية، وحب الوطن، وطاعة الوالدين، والكرم، والعرفان بالجميل، والتواضع، والتدين، والعدالة، والصدق، والأمانة).

كما يعكس مضمونها بعض القيم السلبية (مثل الإهمال، والخمول، أو الكسل، والجبن وعدم الثقة، وعدم اتباع آداب السلوك، وعدم الولاء للوطن، والبخل، والظلم، والكذب).

رابعاً: الاستخبارات Questionnaires :

وهي من أكثر الطرق المستخدمة في مجال قياس القيم. فهناك العديد من الاستخبارات. ولا يتسع المجال لأن نعرض لها جميعاً. وسنكتفي بالحديث عن أكثرها استخداماً وانتشاراً - وذلك في ضوء فئتين أساسيتين :

الفئة الأولى: الاستخبارات التي تشتمل على أسئلة الاختيار من بدائل، ومنها ما يأتي :

١ - اختبار ألبرت وفيرنون ولندزي (*):

يعتبر من أوائل الاستخبارات في قياس القيم ذلك الاختبار الذي أعده ألبرت وفيرنون، والذي تم تعديله بعد ذلك بالاشتراك مع جاردنر لندزي (٣)

* ترجمة إلى اللغة العربية د. عطية . هنا . كما قام بإجراء بعض التعديلات عليه ليلائم البيئة المحلية.

ويهدف إلى قياس القيم التالية :

١ - القيمة الاجتماعية ، والتي تهتم بالنواحي الاجتماعية والعلاقات بين الأشخاص .

٢ - القيمة النظرية ، والتي ترتبط بالحقيقة والمعرفة .

٣ - القيمة الاقتصادية ، وترتبط بالنواحي المادية والمالية .

٤ - القيمة الجمالية ، وتختص بالشكل والتناسق .

٥ - القيمة الدينية ، وترتبط بالمعتقدات والسلوك الديني .

٦ - القيمة السياسية ، وترتبط بالمركز والسلطة .

ويتضمن المقياس جزأين :

الأول : ويشتمل على مجموعة من البنود يجيب عنها الفرد من خلال الاختيار من بديلين . ومن أمثلة هذه البنود ما يأتي :

- عندما تحضر احتفالا عظيما (دينيا أو علمياً أو سياسياً) بماذا تتأثر؟

أ - بالزينات والأعلام .

ب - بقوة الجماعة وتأثيرها .

فالبديل الأول (أ) يعكس القيمة الجمالية ، أما البديل الثاني (ب) فإنه يشير إلى القيمة السياسية .

الثاني : ويشتمل على مجموعة من البنود يجيب عنها الفرد من خلال اختياره لبديل من أربعة بدائل . ومنها ما يأتي :

- يحسن أن يقضي الشخص الذي يشغل طوال أيام الأسبوع يوم عطلة الأسبوعية :

أ - في تثقيف نفسه بقراءة الكتب الحديثة .

ب - في السباحة والألعاب الرياضية .

ج - في حضور الحفلات الموسيقية .

د - في الاستماع إلى خطبة دينية .

ويشير البديل (أ) إلى القيمة النظرية ، ويشير البديل (ب) إلى القيمة

السياسية، ويشير البديل (جـ) إلى القيمة الجبالية، والبديل (د) إلى القيمة الدينية.

٢ - مقياس القيم الفارقة (*) : The Differential Values Inventory

أعدّه «برنس» R. Prince ويقوم على أساس تصنيف القيم إلى نوعين قيم تقليدية Traditional، وقيم عصرية Emergent. ويتكوّن من ٦٤ بنداً يشتمل كل منها على عبارتين، وعلى المجيب أن يختار واحدة منها. إحداهما تمثل قيمة تقليدية (كالقيمة الأخلاقية، والرغبة في النجاح، والحصول على المركز، والتخطيط للمستقبل)، وتشير العبارة الثانية إلى قيمة عصرية (مثل المجازاة والاهتمام بالحاضر، والصداقة، والسعادة). وذلك كما هو موضح بالجدول الآتي:

* ترجمة إلى العربية د. جابر عبد الحميد

جدول رقم (١)
يوضح أمثلة من بنود مقياس القيم الفارقة

قيم أصلية (تقليدية)	قيم عصرية
٢ب - ينبغي أن أعمل الأشياء الخارجة عن المألوف	١٢ - ينبغي أن أعمل الأشياء التي يعملها معظم الناس
١٣أ - ينبغي أن تكون لي آرائي في السياسة والدين	٣ب - ينبغي أن أحاول الإتفاق مع الآخرين في آرائهم
٥أ - ينبغي أن أحرز مركزاً أعلى مما أحرز أبي	٥ب - ينبغي أن أستمتع بمسرات الحياة أكثر من أبي
٧ب - ينبغي أن أشعر أن تحمل الألم والمقاساة أمر هام بالنسبة لي في المستقبل	٧أ - ينبغي أن أشعر أن السعادة أهم شيء في الحياة بالنسبة لي
٩أ - ينبغي أن أشعر أن من واجبي أن أقتصد أكبر قدر من المال أستطيع اقتصاده .	٩ب - ينبغي أن أشعر أن الاقتصاد حسن ولكن ليس إلى حد حرمان نفسي من جميع متع الحاضر
١٣أ - ينبغي أن أشعر أن من المهم جداً أن أعيش للمستقبل .	١٣ب - ينبغي أن أشعر أن اليوم هام وأن أعيش كل يوم إلى أقصى حد
١٤ب - أشعر أنه ينبغي أن يكون لي معتقدات قوية عما هو صواب وما هو خطأ	١٤أ - ينبغي أن أشعر أن الصواب والخطأ كلمات نسبية
١٧أ - ينبغي أن أشعر أن العمل هام واللعب غير هام	١٧ب - ينبغي أن أشعر أن الانصراف كلفة إلى العمل دون لعب يجعل الشخص غيباً .
٢٠ب - ينبغي أن أكون مستعداً للتضحية بنفسي من أجل عالم أفضل	٢٠أ - ينبغي أن أكون أكبر عدد من العلاقات الاجتماعية .

(أنظر : ٢٢ ص ٧) .

الفئة الثانية : الاستخبارات التي تقيس القيم من خلال ترتيب الفرد لعدد من البنود أو البدائل المقدّمة حسب أهميتها بالنسبة له ومنها ما يأتي :

١ - مقياس دراسة الاختيارات A Study of Choice :

أعدده «ودروف» Woodruff (٢٣٦) ويتضمن ثلاث مشكلات رئيسة يندرج تحت كل منها ثمانية حلول، ويطلب من الفرد ترتيبها حسب أهميتها ويكشف هذا المقياس عن عدد من القيم (مثل: الحياة الأسرية، والتدين، والصدقة والخدمة الاجتماعية، والنشاط العقلي).

فمثلاً تتضمن المشكلة الثانية من المقياس الحلول الآتية :

أ - ممارسة الأنشطة الاجتماعية في المعسكرات.

ب - ممارسة الأنشطة السياسية.

ج - الحياة المريحة والاسترخاء.

د - أهمية الجماعة وجاذبيتها.

هـ - أهمية الدين وتشجيع التنظيمات الدينية.

و - الحياة المثيرة.

ز - المساواة وعدم التمييز بين الأفراد.

ح - المنافسة الفكرية.

ويطلب من الشخص المجيب ترتيبها حسب أهميتها في حل المشكلة المطروحة.

٢ - مقياس القيم الشخصية A Personal Values Inventory :

أعدده «هوكس» Hawkes ، ويتكوّن من ٩٠ بنداً، خصصت لقياس عشر قيم هي : القيمة الجمالية، والراحة أو الاسترخاء، والصدقة والإثارة، الحياة الأسرية، والحرية البدنية، والسيطرة أو التحكم، والتقدم الشخصي، والاعتراف أو التقدير من قبل الآخرين. وقد قسّمت بنود المقياس إلى ٣٠ مجموعة، يتضمن كل منها ثلاثة بنود لقياس ثلاث قيم من القيم العشر ويطلب من المبحوث ترتيبها حسب أهميتها. ومن هذه المجموعات ما يأتي :

المجموعة الأولى :

- أحب أن أجلس في الأماكن التي تمكّنتي من الحركة واللعب.

— أحب الألوان الجذابة .

— أحب أن أخرج في صحبة الأصدقاء .

فالعنصر الأول من هذه المجموعة يعكس قيمة الإثارة والترويح ، والعنصر الثاني يعكس القيمة الجمالية ، والعنصر الثالث يشير إلى قيمة الصداقة . وأهمية كل قيمة بالنسبة للفرد هي (مجموع درجات هذه القيمة في جميع المجموعات) . (انظر : ١٢٥) .

٣- مقياس قيم العمل Work Values Inventory :

وقام بإعداده «سوبر» Super ، لقياس ١٥ قيمة كالإبداع ، والأمن ، والمكانة الاجتماعية ، والعلاقة مع الآخرين ، والغيرية . ويتكون من ١٨ مجموعة يحتوي كل منها على أربعة بنود لقياس أربع قيم مختلفة . ويطلب من الفرد ترتيبها أيضاً حسب أهميتها بالنسبة له (٦٤) . فالمجموعة الأولى على سبيل المثال تختص بقياس (قيمة الإبداع ، والعلاقة مع الزملاء ، وقيمة التنوع في عمل الأشياء ، وبيئة العمل) .

وتتمثل بنودها فيما يأتي :

١- المساهمة في وضع النظريات العلمية .

٢- التعرف على أفراد آخرين .

٣- عمل أشياء متنوعة .

٤- العمل في مكان مؤثث تأثيثاً فاخراً .

٤- مسح القيم لروكيش Rokeach Value Survey (R.V.S.) :

ويتضمن جزأين : الأول : لقياس القيم الغائية Terminal values ويتكون من ١٨ قيمة . الثاني : لقياس القيم الوسيئية Instrumental values ويتكون من ١٨ قيمة أيضاً . ويطلب من الفرد ترتيب كل جزء منها بشكل مستقل عن الآخر ، من رقم (١) وهي الأكثر أهمية إلى رقم (١٨) وهي الأقل أهمية (١٩٤) . أ- مقياس القيمة الغائية ويتكون من القيم الآتية :

- ١ - الحياة المريحة .
- ٢ - الحياة المثيرة .
- ٣ - الإنجاز .
- ٤ - السلام العالمي .
- ٥ - جمال العالم .
- ٦ - المساواة .
- ٧ - الأمن العائلي .
- ٨ - الحرية .
- ٩ - السعادة .
- ١٠ - الانسجام أو التناغم الداخلي .
- ١١ - الحب الناضج .
- ١٢ - الأمن القومي .
- ١٣ - المتعة .
- ١٤ - النجاة والخلود في الحياة الآخرة .
- ١٥ - احترام الذات
- ١٦ - التقدير أو الاعتراف الاجتماعي .
- ١٧ - الصداقة الحقيقية .
- ١٨ - الحكمة .

ب - أمّا مقياس القيم الوسيطة فيشتمل على القيم الآتية :

- ١ - طموح .
- ٢ - واسع الأفق .
- ٣ - قادر أو متمكّن .
- ٤ - مرح .
- ٥ - نظيف .
- ٦ - شجاع .

- ٧- متسامح .
- ٨- خديم .
- ٩- أمين .
- ١٠- واسع الخيال .
- ١١- مستقل .
- ١٢- مثقف .
- ١٣- عقلاني أو منطقي .
- ١٤- محب .
- ١٥- مطيع .
- ١٦- مهذب .
- ١٧- متحمل للمسئولية .
- ١٨- منضبط (ضبط النفس) .

عرضنا فيما سبق لنماذج من الاستخبارات التي شاع استخدامها في العديد من الدراسات التي أجريت في المجال . ويلاحظ عليها بوجه عام ما يأتي :

- ١- أن معظمها خصص للتعامل مع المراهقين والراشدين .
- ٢- فيما يتعلق بأكثر مقاييس الفئة الأولى شيوعاً واستخداماً في العديد من الدراسات وهو مقاييس «البورت وفيرنون» (أنظر: ٦٨، ٤٦، ٢١٦، ١٣٣) .

فإنه يؤخذ عليه أنه لم يستوعب كل الاحتمالات القيمية التي يمكن أن يكشف عنها الأشخاص (٢٥) . كما أنه لا يصلح إلا لقياس الاتجاهات أو الاهتمامات المهنية وهي مفاهيم تختلف عن مفهوم القيمة، الذي يتسم بخاصية الوجوب أو الإلزام (٩٣، ١٩٤) .

٣- أما بالنسبة لمقاييس الفئة الثانية عموماً فيؤخذ عليها أنها لا تكشف عن قيم الفرد بقدر ما تكشف عن الجاذبية الاجتماعية Social desirability لهذه القيم . فالقيم يجب أن نستدل عليها من الأشخاص أنفسهم وليس من الباحث

(١٢٠). فيلاحظ على مقياس روكيش على سبيل المثال باعتباره من أكثر المقاييس استخداماً في العديد من الدراسات (١٨٢٤ ٩١ ١٧٣ ٩٧ ٩٨) ما يأتي :

أ- أن القيم التي يحتوي عليها هذا المقياس عامة وغير محددة فهي تعكس الفروق في استخدام الأنماط اللغوية Patterns of Linguistic Usage أكثر من التنوع في الأبنية السيكولوجية . كما أن معناها أو مدلولها يختلف من ثقافة لأخرى (٨١). ويتسق ذلك مع ما يشير إليه « فيذر » باعتباره من أكثر المستخدمين لهذا المقياس في أبحاثه . فهو يرى أن القيم كما تقدّم في مقياس روكش ، تتضمن دلالات ومعاني مختلفة بالنسبة للأفراد (١٠٥) .

ب - يؤخذ على هذا المقياس أيضاً أنه لا توجد محكّات واضحة للتمييز بين القيم الغائية والوسيلية .

ج- أن إجراء الترتيب المتبع في المقياس لا يسمح بإبراز الصراعات التي قد توجد بين قيم الأفراد . كما أنه يفتقد إلى الاستقلال التجريبي بين الاختبارات الإحصائية لقيمة منفصلة داخل المقياس . ويتربّ على ذلك أنه إذا وضع الشخص قيمة معينة في قمة القائمة ، فإنه سيترتب على ذلك بالضرورة أن يضع القيم الأخرى في موقع أقل ، لذلك يلجأ روكيش غالباً إلى استخدام الوسيط بدلا من المتوسط الحسابي (١٢٠) .

وفي ضوء ذلك يتبين أن مقاييس الفئة الأولى تعد أكفأ إلى حد ما من مقاييس الفئة الثانية . حيث يسمح أسلوب الاختيار من بين عدد من البدائل المقدمة بإبراز ما يفضلُه الشخص كقيم يحتكم إليها ، كما يمكننا من الوقوف على المظاهر النوعية للقيم وتغيرها عبر مراحل العمر ، وهو جانب لم تهتم به معظم الدراسات السابقة في هذا المجال .

الفصل الرابع

اكتساب نسق القيم ومحدداته

ونعرض في هذا الفصل من الدراسة لجانبين رئيسين هما :

أولاً: عملية اكتساب نسق القيم .
ثانياً: المحددات أو العوامل التي تسهم في تشكيل هذا النسق :

١ - المحددات الاجتماعية .

٢ - المحددات السيكولوجية .

٣ - المحددات البيولوجية .

أولاً : اكتساب نسق القيم

عل الرغم من أهمية دراسة العمليات والميكانيزمات التي يكتسب الأفراد من خلالها قيمهم، وكيف تتغير، وما هي الظروف التي يحدث في ظلها هذا التغير. فإن هذه الجوانب لم تنل الاهتمام الكافي كما أشار الكثير من الباحثين في الميدان (مثال : ١٢٨، ٢٣٩). فالوقوف على الصيغة الأساسية التي يكتسب في ظلها الأفراد أنساق قيمهم مازال أمراً يتعامل معه الباحثون من منظور التعقيد، وبالتالي العمومية الشديدة التي يعجز المرء من خلالها عن الوقوف على ديناميات عملية الاكتساب لدى الأفراد والجماعات (٢٥).

ويفرق العاملون في هذا المجال بين عملية اكتساب القيم وبين عملية تغيرها. فيعرف «ريشر» N. Rescher عملية اكتساب القيم بأنها «العملية التي يتبنى الفرد من خلالها مجموعة معينة من القيم، مقابل التخلي Abandonment عن قيم أخرى». أما تغير القيم فيقصد به تحريك وضع القيمة على هذا المتصل. فالأكتساب إذن يعني مسألة الوجود أو عدم الوجود، أما التغير فهو في الدرجة التي يتحدد بها هذا الوجود، ويتضمن إعادة توزيع Value redistribution الفرد لقيمه، سواء على المستوى الفردي أو الجماعي (١٨٧ : ص ١١١ - ١١٤). ويضيف «ريشر» إلى ذلك قائلاً بأن اكتساب الفرد لقيمة يمر بمراحل مختلفة حيث تبني الفرد لقيمة معينة، ثم إعادة توزيع هذه القيمة وإعطائها وزناً معيناً، ثم يلي ذلك اتساع مجال عملها داخل البناء العام للقيم ثم ارتفاع معايير هذه القيمة في ظل وجود أهداف معينة وما تحققه من فائدة لمتبنيها. وأما اختفاء القيمة أو التخلي عنها فيأخذ أشكالاً معاكسة لتلك تماماً ويتفق ذلك مع ما يراه «رويكش»، من أنه مع امتداد عمر الفرد يزداد عدد القيم التي يتبناها، وبالتالي يتغير شكل زمالات أو تجمعات أنساق القيم لديه. فالقيمة التي يتعلمها الفرد يحدث لها نوع من التداخل، والانتظام في بناء نسق القيم (١٩٤).

فحيز القيم Value space لدى الفرد يختلف من عمر لآخر ومن مجتمع

لآخر، فهو نتاج ثقافي-اجتماعي (٨٦) وبهذا الشكل يميز الباحثون بين عملية اكتساب القيم وارتقاء القيم أو تغيرها، فالأولى: تعني انضمام قيم جديدة إلى نسق القيم والتخلي أو التنازل عن قيم أخرى، أما الثانية: فيقصد بها تغير وضع القيمة على هذا المتصل (التبني-التخلي) داخل النسق القيمي وهذا ما سنعرض له في الفصل السابع من الدراسة. إلا أنه يجب أن يأخذ في الاعتبار أن هاتين العمليتين غير منفصلتين تماماً، فالأكتساب والارتقاء يحدثان معاً في وقت واحد ومن الصعب الفصل التام بينهما.

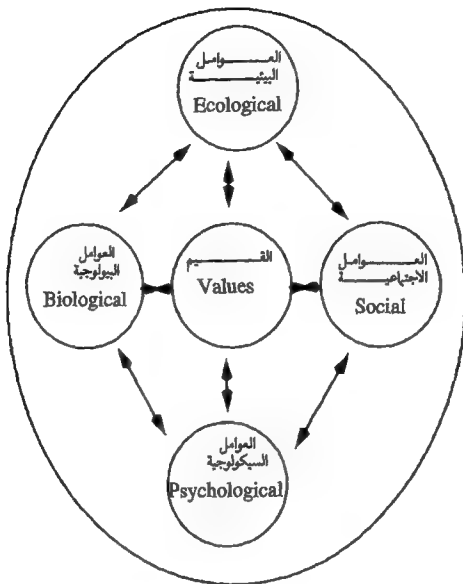
ونتناول فيما يلي المحددات التي تشكل النسق القيمي لدى الفرد.

ثانياً : محددات اكتساب نسق القيم

يقسم «موريس» Morris هذه المحددات إلى ثلاث فئات أساسية:
الفئة الأولى: المحددات البيئية والاجتماعية، حيث يمكن تفسير أوجه التشابه والاختلاف بين الأفراد في ضوء اختلافات المؤثرات البيئية والاجتماعية.

الفئة الثانية: المحددات السيكلوجية، وتتضمن العديد من الجوانب، كسمات الشخصية ودورها في تحديد التوجهات القيمة للأفراد.
الفئة الثالثة: المحددات البيولوجية، وتشتمل على الملامح أو الصفات الجسمية (كالطول والوزن)، والتغيرات في هذه الملامح وما يصاحبها من تغيرات في القيم.

وذلك كما هو موضح بالشكل التالي:



شكل رقم (١)
يوضح محددات اكتساب القيم

انظر : ١٦٥ ص ٦٨

وهذه الجوانب الثلاثة التي أشار إليها «موريس» في مجال اكتساب القيم قد تناولها دالسيد (١٤) في مجال دراسته للتنشئة الاجتماعية وعلاقتها بالقدرات الإبداعية، كما أكدها سيزر وزملاؤه (٢٠٥) في مجال دراسة السلوك الاجتماعي ومحدداته.

كذلك تناولها د. «عهاد الدين اسماعيل»، وآخرون، في مجال دراستهم
لأساليب التنشئة الاجتماعية في المجتمع المصري (١٠).
ونعرض فيما يلي لكل فئة من هذه الفئات :

الفئة الأولى : المحددات الاجتماعية :

يرى «بنجتسون» أن القيم ما هي إلا نتائج ثلاثة مستويات اجتماعية :
المستوى الأول : وهو المستوى الذي تحدد فيه الثقافة المفاهيم الجديدة
بالرغبة فيها .

المستوى الثاني : حيث توجد الأسرة وتوجهاتها نحو قيم وغايات بعينها .
المستوى الثالث : ويتمثل في الجوانب الاجتماعية الفرعية كالمستوى
الاقتصادي - الاجتماعي، والدين، والجنس، والمهنة ، ومستوى التعليم، وغير
ذلك (٧٨).

ونعرض فيما يلي لكل مستوى من هذه المستويات :
المستوى الأول : دور الإطار الحضاري في اكتساب القيم :

يتأثر ارتقاء الطفل بأسلوب التنشئة والتوجهات التي يتلقاها من ثقافته
ومجتمعه وأسرته، فالتنشئة الاجتماعية هي العملية التي يكتسب الطفل من
خلالها سلوكياته ومعتقداته ومعاييرها وقيمه (٢٠٧ : ص ١٣٧).

وتستمر هذه العملية على امتداد فترات حياته المختلفة وما يمر به من خبرات
معينة يلعب فيها المنشئون دوراً واضحاً، نظراً لما لهؤلاء من قدرة على إشباع
حاجاته ومساعدته على تكوين معاني ودلالات للأشياء في محيط البيئة فيولد
الأطفال في مجتمع له قيمه ومعايير المحددة، ويكتسب هؤلاء الأطفال هذه
المعايير وهذه القيم في إطار هذا المجتمع . فالإطار الحضاري كما يرى بعضهم
«لا يجوز تصوّره على أنه يحيط بنا فحسب بل الواقع أن جزءاً كبيراً منه لا يمكن
أن يقوم إلا من خلالنا فالقيم والرموز وأشكال السلوك المقبولة أو المطلوبة - على
سبيل المثال، كلها - جوانب من الحضارة لا يمكن أن تقسم إلا

بواسطة أبناء المجتمع ، ولا يمكن أن تستمر عبر الأجيال إلا بأن ينقلها أبناء الجيل إلى أبناء الجيل التالي» (٤٢).

فالإطار الحضاري يشجع على بروز توجهات قيمة معينة وعدم ظهور توجهات أخرى . وعن تأثير الثقافة في إبراز التوجهات القيمة ، توصلت «فلورانس كلوكهون» أن لكل ثقافة من الثقافات بروفيلاً أو نسقاً من التوجهات القيمة الخاصة بها ، ومحاول من خلال عمليات التنشئة الاجتماعية أن تفرسه في أفرادها . وأوضحت أن هناك خمسة أنواع من التوجهات القيمة :

- | | |
|------------------------|------------------------------------|
| Innate human nature | ١ - التوجه الطبيعي أو الفطري للبشر |
| Man-nature orientation | ٢ - توجه الفرد في علاقته بالطبيعة |
| Time- orientation | ٣ - توجه الفرد على مدى الزمن |
| Activity- orientation | ٤ - توجه نشاط الفرد |
| Relation-orientation | ٥ - توجه العلاقات بين الأفراد |

وأشارت أن إلى هذه التوجهات القيمة تختلف من جيل لآخر، ومن ثقافة لأخرى (١٤٣).

ويوجه «كولب» Kolb انتقاداً لما توصلت إليه «فلورانس كلوكهون» من نتائج ويرى أننا مازلنا في حاجة إلى مزيد من التحقق والبحث للتأكد من صحتها (١٤٧).

كما أوضح «موريس» أن هناك تأثيراً للثقافة والإطار الحضاري في إبراز فروق في الأنساق القيمة . ففي المجتمع الهندي مثلاً ، تأتي قيمة التحكم في الذات Self control في مقدمة القائمة أو الترتيب ، في حين جاءت قيمة الحرية المؤخرة . أما في المجتمع الأمريكي فقد تبين عكس ذلك تماماً (١٦٥).

فالفردي يتبنى نسقه القيمي بناء على استعداداته وتفاعله مع الآخرين وما يلقاه من تشجيع وتدريب أو كف وإحباط حيال هذه القيم .

و يؤدي بنا هذه الفروق في التوجهات القيمة بين الثقافات المختلفة إلى أهمية

إجراء الدراسات الحضارية المقارنة ، التي تمكّنتنا من تحديد الصياغات والمبادئ العامة لأنماط القيم السائدة في هذه الثقافات . وهذا ما سنعرض له تفصيلاً في الفصل العاشر من الدراسة .

المستوى الثاني : دور الأسرة في اكتساب القيم :

تعتبر الأسرة من أهم المؤسسات الاجتماعية في اكتساب الأبناء لقيمهم فهي التي تحدّد لبنائهم ما ينبغي وما لا ينبغي أن يكون ، في ظل المعايير الحضارية السائدة (٧٤ ؛ ١٦٠ ؛ ٨) ، فعالم الأحكام القيمة لدى الطفل في المراحل العمرية المبكرة ، عالم واسع وغير محدد ، وذلك بسبب افتقاده إلى إطار مرجعي واضح من الخبرات ، كما أن الطفل في بداية حياته لا يكون لديه ضمير أو مقياس للقيم ، فهو يسلك بطريقة غير أخلاقية ، لأنه لا يستطيع التمييز بين ما هو صواب وما هو خطأ ، ثم ينمو ميثاقه الأخلاقي في ضوء علاقته بالآخرين ، من أسرته وجماعة الأصدقاء وغير ذلك فيعاقب على الخطأ ويكافأ على الصواب (أنظر: ١٣٤ ص ٣٧٦).

كما أوضحت نتائج الدراسات أن تبني الطفل لقيم ومعايير الوالدين يعتمد على مقدار الدفء ، والحب اللذين يحاط بهما الطفل في علاقته بوالديه . فنمو الضمير يتضمن عملية توحيد Identification الطفل مع والديه . ويقوّي هذا التوحيد بينها كلما كان الوالدان أشد رعاية وأشد حباً . أي أن الطفل الذي يتوحد بقوة مع الوالد يكون أسرع بالطبع في تبني المعايير السلوكية لذلك الوالد . هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى فإنّ الطفل الذي يتمتع بعلاقة عاطفية دافئة مع الوالدين يكون حريصاً على الاحتفاظ بهذه العلاقة ، ويخشى دون شك من فقدانها . فالطفل يقلقه احتمال فقدان العطف والحب اللذين يتمتع بهما مع والديه ، ولذلك فهو يحافظ على معايير السلوكية حتى يقلل من حدة ذلك القلق . وهكذا يتضح أهمية شعور الطفل بالقلق من فقدان الحب كعامل من العوامل التي يتضمنها نمو الضمير . على أن هذا الشعور بالقلق من

فقدان الحب يتوقف على ما إذا كان هناك حب أصلاً. بعبارة أخرى فإن الطفل الذي لا يشعر بحب والديه لا يكون لديه ما يخشى على فقدانه. وبالتالي فإنه يصعب أن نتصور في هذه الحالة كيف يمكن أن يتمثل الطفل معايير المجتمع وقيمه (١١).

وبشكل عام يؤثر أسلوب التنشئة الاجتماعية الذي يتبعه الآباء مع الأبناء في تبني قيم معينة دون أخرى. فقد توصل «ماكيني»، إلى أن هناك ارتباطاً بين التوجه القيمي للأبناء وتصورهم أو إدراكهم لأنماط معاملة الوالدين. فالأبناء ذوو التوجهات الآمرية Prescriptive orientations، يدركون الآباء على أنهم أكثر مكافأة وأقل عقاباً، ولذلك فهم يميلون إلى عمل ما هو صواب. في حين أن الأبناء ذوي التوجهات الناهية Proscriptive Orientations يدركون الآباء على أنهم أكثر عقاباً وأقل مكافأة، لذلك يركزون انتباههم على عدم عمل ما هو خطأ (١٦٠).

وفي مجال العلاقة بين أساليب التنشئة الاجتماعية للأبناء وعلاقتها ببعض سمات الشخصية والأنساق القيمية، تبين أن هناك علاقة بين أسلوب التنشئة الاجتماعية المتبع وما يتبناه الأبناء من قيم. فبالنسبة لمعاملة الوالدين للأبناء الذكور، وقعت أعلى درجات مقاييس القيم الإيجابية في المستوى المتوسط من معاملة الآباء والأمهات؛ فالمستوى المتوسط من تسامح الوالدين على سبيل المثال، يرتبط بظهور قيم مثل العمل والتعليم كغاية، والعمل بدافع من الداخل، والطموح والسعي لتحسين الحال، والحرمان من متع عاجلة طمعاً في متع آجلة. أما بالنسبة لمعاملة الوالدين للإناث، فتبين أن أعلى متوسط معظم مقاييس القيم الإيجابية تظهر في ظل أعلى مستوى من تسامح الآباء وأدنى مستوى من تسامح الأمهات (٤٨).

والأسرة كمؤسسة اجتماعية لا توجد في فراغ اجتماعي، وإنما يحكمها إطار الثقافة الفرعية التي تنتمي إليه، كما يتمثل في المستوى الاقتصادي — الاجتماعي والديانة، وغير ذلك من المتغيرات. إذن فالأسرة تلعب دوراً أساسياً في إكساب

الفرد قياً معينة، ثم تقوم الجماعات الثانوية المختلفة التي ينتمي إليها الفرد في مسار حياته الاجتماعية بلور مكمل، بحيث تحدد للفرد قياً معينة يسير في إطارها. فالفرد يتنازل عن بعض القيم التي اكتسبها في محيط الأسرة ليأخذ بغيرها مما تأثر به في إطار مختلف الجماعات المرجعية التي ينتمي إليها.

المستوى الثالث : دور المتغيرات النوعية أو الفرعية داخل الإطار الحضاري

ونعرض لها على النحو الآتي:

١ - نسق القيم والمستوى الاقتصادي - الاجتماعي :

فقد تبين أن هناك اختلافاً في قيم الأبناء باختلاف الطبقة الاجتماعية التي ينتمون إليها، فالآباء من الطبقة المتوسطة يهتمون بغرس قيم معينة في أبنائهم، كالإنجاز والإبداع - في حين لا يهتم الآباء من الطبقة الدنيا بذلك (٢٣٧)، كما تبين أن هناك فروقاً ذات دلالة بين المستويات الاقتصادية - الاجتماعية المختلفة فيما يخص ترتيب بعض القيم داخل النسق القيمي. كما أن هناك اتفاقاً بين هذه المستويات على أهمية القيمة الدينية، وإهمال القيمتين النظرية والجمالية (٤٦). فالأمهات ذوات المستويات الاقتصادية - الاجتماعية المرتفعة يعطين أهمية لقيم: اعتبار الآخرين، وحب الاستطلاع وضبط النفس Self-control، والمتعة Pleasure. كما يعملن على غرس هذه القيم في أبنائهن. في حين تعطى الأمهات ذوات المستوى الاقتصادي المنخفض أهمية لقيمتي الطاعة والنظافة (أنظر: ١٣١). كما تبين أن الأفراد ذوي المستوى الاقتصادي المنخفض يعطون أهمية لقيم: التدين، والصدقة، والتسامح، والطاعة، والتهدب. وفي مقابل ذلك يعطي الأفراد من المستوى الاقتصادي المرتفع، أهمية لقيم: الإنجاز، والأمن الأمري، والحب، والكفاءة والتخيلية Imaginative (استخدام الخيال)، والاتساق الداخلي (١٩٤) وقد فسر «كون Khon» اختلاف القيم بين أبناء الطبقات المختلفة في ضوء المجازاة للضوابط أو

النواهي الخارجية Conformity to external proscriptions . فيتركز أبناء الطبقات المتوسطة - على سبيل المثال - في قيمهم على التوجه الذاتي الداخلي .

كذلك كشفت نتائج الدراسات أن هناك اختلافاً في الأنساق القيمية بين الشرائح الاجتماعية الثلاث (العمال - الريفيين - الحضرين) . فعلى حين جاء ترتيب القيمة السياسية الثاني في الأهمية بعد القيمة الدينية لدى أفراد عينة الريف ، جاءت القيمة الاقتصادية الثانية في الأهمية لدى أفراد عينة الحضر . كما جاءت القيمة الاقتصادية الثانية في الأهمية لدى العمال يلها القيمة الاجتماعية . وتعكس هذه الفروق في الترتيبات القيمية بين أفراد المجتمعات الثلاثة الاهتمامات المختلفة لهذه الشرائح . فهناك أثر للثقافة الفرعية على إكساب الأفراد - الذين يتمتعون إليها - أنساقاً قيمية معينة دون غيرها (٤٦) .

ويتسق ذلك مع نتائج الدراسة التي أجراها « د . عماد الدين إسماعيل وآخرون » في مجال التنشئة الاجتماعية للطفل المصري . فقد أوضحت أن الاتجاهات الوالدية نحو الأمور التربوية تختلف من موقف لآخر ، فالآباء بشكل عام لا يتساهلون مع أبنائهم في المواقف المتعلقة بالجنس ، والعدوان بالقدر الذي يتساهلون به معهم في مواقف النوم والإخراج . كما تبين أن درجة اهتمام الآباء ببعض المواقف تختلف باختلاف الطبقة الاجتماعية التي يتمتعون إليها .

فاهتمام آباء الطبقة المتوسطة بمواقف التغذية والنوم والاستقلال والإخراج كان أشد من اهتمام آباء الطبقة الدنيا بها . كما يتميز الآباء من الطبقة الدنيا باستخدام أسلوب العقاب البدني أو التهديد به في حين يستخدم الآباء من الطبقة المتوسطة - أسلوب النصيح والإرشاد اللفظي . كذلك تتضح الفروق بين الطبقتين في شدة حرص الطبقة الوسطى على المظهر الخارجي عند الطفل وعلى آدابيه وتغيير نشاط الطفل بدرجة أكبر مما يحدث في الطبقة الدنيا (انظر : ١٠) .

٢ - نسق القيم والتعليم :

أ - نسق القيم ومستوى التعليم :

بينما ظهرت فروق على ٢٠ قيمة من ٣٦ قيمة على مقياس روكيش بين الأغنياء والفقراء . تبين أن ٢٥ قيمة قد ميزت بوضوح بين المستويات التعليمية المختلفة مما يشير إلى أهمية متغير التعليم في علاقته بالقيم بالمقارنة بالمتغيرات الأخرى .

فالارتباط بين (٣٦) قيمة والتعليم حجمه ٥٨ ، ٠ ، وبين (٣٦) قيمة والدخل حجمه ٤٥ ، ٠ . ولذا يعتبر مستوى التعليم متغيراً حاسماً وذا أهمية عن متغير الدخل . فهناك فجوة في القيم Value gap بين المرتفعين والمنخفضين في مستوى التعليم (١٩٤) .

ب - نسق القيم ونوع التعليم :

تبين أن هناك اختلافاً بين طلاب المدارس الثانوية العامة وطلاب المدارس الثانوية التجارية ، حيث يعطى مراهقو التعليم العام أهمية كبيرة لبعض القيم كالإنجاز، والقدرة على التصرف في المستقبل، والقيادة، والقيمة الجمالية، والتنوع في الاهتمامات، والابتكار، في حين يعطى طلاب التعليم التجاري أهمية أكبر لقيم أخرى مثل الدخل، والخدمة العامة، والعلاقة بزملاء العمل، وبيئة العمل المادية . ويرجع هذا الاختلاف غالباً في جزء منه إلى الظروف التعليمية أو نوع التعليم الخاص بكل مجموعة (٦٤) .

كذلك يرتبط نسق القيم بنوع التعليم (حكومي أو خاص) . فقد تبين أن أهم القيم الوظيفية لدى طلاب المدارس الثانوية الحكومية أو الرسمية - حسب أهميتها - تتمثل في الأمانة، والمسؤولية، وسعة الأفق، والطموح، والمرح أو البهجة، وضبط الذات والتأديب، والتمكن، والحب، واستخدام المنطق، والتسامح . أما ترتيب القيم الوظيفية حسب أهميتها لدى طلاب المدارس

الثانوية الخاصة فتتمثل في: الأمانة والمسئولية، وسعة الأفق، والطموح، وضبط الذات، والمرح، والحب، والمساعدة والتمكن، والاستقلال. أما بالنسبة للقيم الغائية التي تحتل أهمية لدى طلاب المدارس الثانوية الحكومية فهي: السلام العالمي، والصداقة الحقة، والحرية، والمساواة، والسعادة، والحكمة. مقابل قيمة الصداقة الحقة، والحرية، والسلام العالمي، والسعادة والحكمة، والإنجاز لدى طلاب المدارس الثانوية الخاصة (١٠٢).

وتكشف هذه النتائج عن وجود فروق طفيفة في ترتيب القيم حسب نوع المدرسة، ويرجع ذلك غالباً إلى المناخ الاجتماعي المؤثر بالنسبة لجميع التلاميذ.

جـ- نسق القيم والتخصص الدراسي :

تبين أيضاً أن هناك علاقة بين التخصص الدراسي والأنساق القيمية فالتخصصون في مجال الفيزياء مثلاً يحصلون على درجة مرتفعة على القيم، النظرية والجمالية والاجتماعية. ولعل ذلك يرجع إلى اهتمامهم الأساسي بالبحث عن الحقيقة. أما المهندسون فتمثل القيم النظرية والسياسية والاقتصادية لديهم أهمية كبيرة. كما تبين أن رجال الأعمال يعطون أهمية كبيرة للقيمة الاقتصادية وكذلك القيمة السياسية، ربما لأنهم يسعون دائماً نحو الحصول على الفائدة والمكسب والقوى أو السيطرة (١٣٣).

كما أن طلاب الكليات العملية أكثر ميلاً لقبول القيم الأخلاقية عن طلاب الكليات النظرية، وربما يرجع ذلك إلى الطبيعة النقدية والتأملية والفلسفية لما يدرسونه من موضوعات (٧).

د- نسق القيم والتفوق الدراسي :

وفي مجال الكشف عن العلاقة بين الأنساق القيمية وبين التفوق الدراسي تبين ما يأتي :

١ - يتميز الطلاب المتفوقون تحصيلياً عن الطلاب العاديين فيما يأتي :

أ - ارتفاع أهمية القيمة الاقتصادية والدينية .

ب - كما أنهم أكثر تمسكاً بالقيم التقليدية الأصلية .

٢ - أما القيم التي تميز الطلاب العاديين (غير المتفوقين) عن الطلاب

المتفوقين فتتمثل في :

أ - ارتفاع أهمية القيمة الاجتماعية ، حيث أخذت الترتيب الثاني بعد

القيمة الدينية .

ب - أنهم أكثر تمسكاً بالقيم العصرية المنبثقة .

٣ - أما أوجه التشابه في القيم بين الطلاب المتفوقين والعاديين فتتلخص في

الآتي :

أ - أهمية القيمة الدينية لدى أفراد المجموعتين ، بحيث تحتل المرتبة الأولى

في الأهمية .

ب - إهمال القيمتين النظرية والجمالية ، حيث احتلت الترتيب الخامس

في الأهمية (انظر: ١٧) .

٣ - نسق القيم والجنس :

تبين أن الإناث يحصلن على درجات مرتفعة على القيم الجمالية والدينية

والاجتماعية عن الذكور، وعلى درجات منخفضة على القيم الاقتصادية

والسياسية (٢١٦). ويتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه «فيدر» (٩٧ ، ٩٨)

من أن الإناث المراهقات أكثر توجهها نحو القيمة الدينية ، كالأمانة والصدق من

الذكور . كما تبين أيضاً أن هناك فرقاً بين الذكور والإناث في القيم الأخلاقية -

لصالح الإناث . وأرجع الباحثون ذلك إلى اختلاف الدور الجنسي والمعايير التي

يحددها المجتمع لكل جنس ، وأن هناك نوعاً من التنميط الاجتماعي Social

Stereotyping لدور كل جنس وما يتوقع منه (انظر: ١٦٤) .

كما تبين أن هناك فروقاً بين الذكور والإناث من الولايات المتحدة الأمريكية

في أنساقهم القيمية . حيث تعطى الإناث أهمية لبعض القيم عن الذكور، ومنها : السلام العالمي، والسعادة، والأنسجام الداخلي، والنجاة والخلود في الحياة الآخرة والحكمة، والنظافة، والحب . أما الذكور فتزايد لديهم أهمية كل من : الحياة المثيرة، والإنجاز، والحرية، والسعادة، والتقدير الاجتماعي، والطموح، والكفاءة، والخيال، واستخدام المنطق . بالمقارنة بالإناث (١٩٤) .

ويرجع ذلك غالباً إلى ظروف التنشئة الاجتماعية لكلا الجنسين داخل المجتمعات الصناعية الغربية . حيث تقوم تنشئة الرجال على أساس تقليدي، على اعتبار أن لهم دوراً أساسياً فيما يتعلق بكسب الرزق، وأكثر توجهاً مادياً نحو الإنجاز، والتفكير، واستخدام المنطق . وذلك في حين أن النساء أكثر توجهاً نحو القيم الدينية، والسعادة الشخصية، والحياة الحالية من الصراع (انظر: نفس المرجع السابق) .

كما تبين أن هناك اختلافاً بين الذكور والإناث في الأبعاد أو العوامل التي ينظم حولها نسق القيم . فالعوامل التي ينظم حولها نسق القيم لدى الذكور الجامعيين هي : (مرتبة حسب أهميتها) :

١ - الإنجاز (١٧، ٥) % .

٢ - عامل الفشل الأكاديمي (٦٢، ٦) % .

٣ - النجاح الأكاديمي والعمل بجدية في المدرسة (٣٢٣، ٣) % .

٤ - عدم الاستقامة (الخروج عن القواعد والمعايير السائدة) (٥٨، ٢) % .

٥ - التحكم وضبط الذات (١٥، ٢) % .

٦ - عدم التوقع والازتيك (٦٠، ١) % .

أما عوامل الإناث الجامعيات فتتمثل فيما يأتي :

١ - عامل الفشل الأكاديمي (٤٧، ٢١) % .

٢ - عامل الإنجاز (٩٧، ٦) % .

٣ - عدم الاستقامة (١٦، ٤) % .

- ٤ - ضبط الذات (١٩, ٣٪).
- ٥ - الإنجاز المدفوع اجتماعياً (٥٤, ٢٪).
- ٦ - عدم التوقع والارتباك (٢٠, ٢٪).
- ٧ - التزييف أو التزوير (٩٤, ١٪).
- ٨ - الحماقة (٦٥, ١٪).
- ٩ - تقدير الذات (٥٣, ١٪).
- ١٠ - الاستقلال والتفرد (٤٧, ١٪).
- ١١ - حب الأسرة (٤٣, ١٪).

وتشير هذه النتائج إلى أنه بينما يمثل عامل الفشل الأكاديمي أهمية كبيرة لدى الإناث - يقابله عامل الإنجاز لدى الذكور. فالخوف من الفشل أكثر شيوعاً لدى الإناث من الذكور. وتبين أيضاً أهمية الجانب الأخلاقي لدى الإناث عن الذكور فبينما ظهر لديهن أربعة عوامل ترتبط بالقيم الأخلاقية ظهر عاملان فقط لدى الذكور (٢٢٤).

كما أوضح د. «أبولنيل» في دراسته للقيم على عينة من الطلبة والطالبات بجامعة الإمارات العربية المتحدة. أن القيمة الاقتصادية لدى الطلبة الذكور أعلى منها لدى الطالبات، فالطلبة أكثر اهتماماً من الطالبات بالنواحي المادية والاقتصادية، وما يرتبط بها من معاملات أخرى. كما تتزايد أهمية القيمة الاجتماعية لدى الطلبة عن الطالبات. أما الإناث فتتزايد لديهن أهمية القيمة الدينية عن الذكور (٤).

٤ - نسق القيم والدين:

تبين أن هناك فرقاً بين المتدينين وغير المتدينين فيما يتبنونه من قيم فيعطي الأشخاص المتدينون أهمية كبيرة للقيم الوسييلية الأخلاقية (كالطاعة والأمانة والتسامح) في حين أن الأشخاص الأقل تدنياً تحتل لديهم القيم الوسييلية الخاصة بالكفاءة والاقتدار (كالاستقلال، والعقلانية أو الاهتمام بالأنشطة العقلية،

والمنطقية) أهمية كبيرة (١٩١، ١٩٢)، كما تبين أن هناك اختلافاً في أنساق القيم بين الأفراد الذين ينتمون إلى ديانات مختلفة (في ظل تثبيت بعض المتغيرات، كالدخل ومستوى التعليم) فيعطى اليهود أهمية لقيمة المساواة، والسعادة، وأمن الأسرة، والحكمة والكفاءة. أما المسيحيون فيعطون أهمية لقيمة النجاة والخلود في الحياة الآخرة وقيمة التسامح، في قمة النسق القيمي (١٩٤). وتتسق هذه النتائج مع ما كشف عنه «فيذر»، وهو بصدد المقارنة بين أنساق قيم المراهقين في نوعين من المدارس: الأولى مدرسة ثانوية رسمية، والثانية مدرسة خاضعة أو تابعة للكنيسة. فقد توصل إلى أن طلبة المدرسة المسيحية ذات الطابع الديني يفصحون عن أهمية قيمة التسامح، وقيمة النجاة والخلود في الحياة الآخرة - في حين تمثل قيمة الحياة المثيرة، والقيمة الجمالية أهمية كبيرة لدى طلبة المدرسة الرسمية أو الحكومية (١٠٢).

٥ - الأنساق القيمية ونوع المهنة :

وقد تبين من خلال دراسة «سنترز» R. Centors عن القيم المتعلقة بالعمل وعلاقتها بالطبقات الاجتماعية أن هناك فروقاً بين القيم السائدة لدى أفراد المهن المختلفة. فالعمال يميلون إلى العمل الذي يتيح لهم الأمن في حين أن أصحاب المهن العليا أو المهن الكتابية يميلون إلى العمل الذي يتيح لهم التعبير عن الذات (٢٠٥).

ومن الممكن تلخيص نتائج الدراسات السابقة في مجال العلاقة بين القيم كما يقيسها اختبار «البورت وفرونون»، والاختيار المهني والميول المهنية في الجدول الذي أورده «رو» A. Roe.

جدول رقم (۱)

العلاقة بين القيم التي يقسمها اعتبار «البورت وفريزون» واختيار المهنة والميول الدراسية التي يختارها طلبة الكليات وطالباتها

[illegible]

ملاحظة : تدل على ارتباط ذي دلالة احصائية.
- تدل على ارتباط سيال ذي دلالة احصائية.

(أنظر : ٦٧)

فهناك اختلاف بين عمال الشركات المختلفة في الأنساق القيمية نظرا لاختلاف المهن التي يزاولها العمال في كل شركة، والخبرات التي يتعرض لها هؤلاء العمال حسب نوع العمل وظروفه الإدارية والنفسية والاجتماعية والاقتصادية. فقد تبين أن القيمة الجمالية هي القيمة الدافعة للعمل لدى مجموعة العمال المتحمين وأن القيمة النظرية هي القيمة الدافعة للعمل لدى مجموعة العمال غير المتحمين كما اتضح أن القيمة الدينية تقع في قمة الترتيب لدى كل من المجموعتين (٣).

فالاختبارات المهنية تتأثر بالتوجهات القيمية Value-orientation وتؤثر فيها فالرغبة في العمل مع الأشخاص أكثر من الأشياء ويمكن تسميتها بمركب القيمة الخاصة بالتوجه نحو الآخرين «People- oriented value complex»، أما الأشخاص الذين يسعون لكسب المادة فيكشفون عن مركب القيمة الخاص وبالتوجه للحصول على المكافأة «Extrinsic reward- oriented value complex»، أما الرغبة في ممارسة الأعمال الإبداعية، واستخدام القدرات والاستعدادات، فيكشف عن مركب القيمة الخاص بالتوجه نحو التعبير عن الذات «Self expression - oriented value complex» (١٩٨).

إلا أنه ينبغي أن نأخذ في الاعتبار أن القيم ليست وحدها هي التي تحدد الفعل ولكن يوجد بجانبها العديد من المتغيرات. فهناك علاقة تفاعلية بين الفعل أو السلوك (كما يتمثل في الاختيار لمهنة أو وظيفة معينة) وبين هذه المتغيرات.

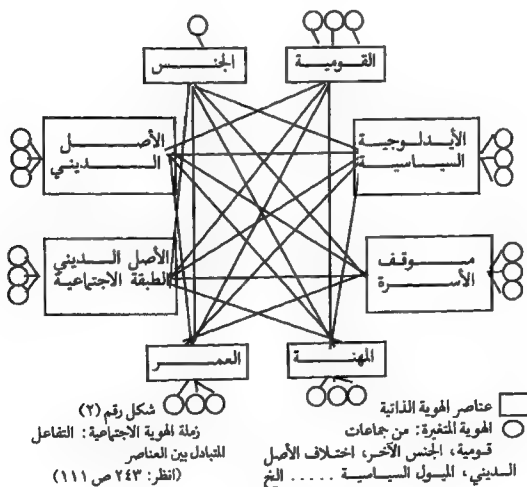
٦ - القيم والسلالة Race :

تكشف نتائج الدراسات التي تناولت العلاقة بين الأنساق القيمية والسلالة (البيض مقابل السود أو الزوج) - في ظل التكافؤ بينهما في عدد من المتغيرات كالدخل ومستوى التعليم، تكشف عن أن السود يعطون أهمية كبيرة لبعض القيم مثل: المساواة، والحياة المرحية، والتقدير أو الاعتراف الاجتماعي والطاعة،

في حين تمثل بعض القيم الأخرى أقل مثل الإنجاز، والأمن الأسري، والحب
الناصح، والأمن القومي، والمسئولية. وتتمثل أبرز الفروق بين الجماعيتين في قيمة
المساواة، والتي أخذت الترتيب الثاني من حيث الأهمية لدى السود، في حين
أخذت الترتيب الحادي عشر لدى البيض (انظر: ١٩٤).

ويعكس ذلك أهمية متغير السلالة في تأثيره على مجموعة القيم التي يتبنّاها
الفرد، وترتيبها داخل نسقه القيمي.

ويمكن تلخيص ما سبق ذكره من متغيرات ترتبط بقيم الفرد وتساهم بشكل
أو بآخر في إحداث اختلافات أو فروق بين قيم الأفراد - فيما أشارت إليه
«زافوليني» بوجود مجموعة أو زملة من المتغيرات للهوية الاجتماعية - Social Identity
والتي يجب أن نأخذها في الاعتبار عند دراستنا للقيم. وذلك كما هو موضح
في الشكل الآتي:



الفتة الثانية : المحددات السيكولوجية :

ونتناول هذه المحددات السيكولوجية للقيم في ضوء ما يأتي :

١ - موقف التحليل النفسي .

٢ - نظريات التعلم .

٣ - منحى الارتقاء المعرفي .

١ - موقف التحليل النفسي :

يرى المحللون النفسيون أن ارتقاء القيم يسير بالتوازي مع الارتقاء النفسي - الجنسي . وطبقاً لتصور «فرويد» S. Freud - يكتسب الطفل أنه الأعلى - Super ego من خلال ما أسماه بالتوحيد identification ، مع الوالدين . فيقوم الوالدان بدور ممثلي النظام ، فهما يعلمان الطفل القواعد الأخلاقية والقيم التقليدية والمثل العليا للمجتمع الذي يترى فيه الطفل ، وهما يعلان ذلك عن طريق مكافأة الطفل عندما يفعل ما يجب عليه ، كما أنها يعاقبانه عندما يخطئ فيما يجب عليه (٦٩ : ص ٦٥) .

ومفهوم الأنا الأعلى لدى «فرويد» يتكون من الضمير (حيث استدماج للوالد الذي يعاقب على السلوك السيئ) ، والأنا المثالية (حيث استدماج للوالد الذي يكافئ السلوك الجيد أو الملائم) (١٦٠) . أما التوحيد فهو من المفاهيم الأساسية التي يستعين بها أصحاب التحليل النفسي في تفسير نشأة الشخصية ، وتكوينها عن طريق تمثّل الطفل خصائص والديه ومن يقوم مقامهما .

وبرغم تباين النظم الثلاثة التي تعمل وفقاً لها الشخصية وسيطرة الهو في السنوات الأولى والذي يعبر عن الحاجات الفطرية ، إلا أن الأنا تقوم بوظيفتها المهيمنة على الجهاز الشخصي ، فتوظف قدرأ من الطاقة في خدمة الأنا الأعلى - والذي يستفد في عملية التعيين الذاتي ، فالعلاقة الوثيقة بين الطفل والوالدين تجعله يستمدج صورهم بوصفهم ممثلين للقيم التقليدية والأخلاقية ، والمثل العليا في

المجتمع . كما تجعله يعرض عن نواهيهم وتحريماتهم . فالعمل الذي يقوم به الأنا الأعلى يتعارض كثيراً بصورة مباشرة ودفعات الأنا . وسبب ذلك أن المعايير الأخلاقية تمثل محاولة للمجتمع التحكم ، بل وربها كف التعبير عن الدفعات البدائية ، وبخاصة العدوانية والجنسية منها . فالشخص الفاضل يكف دفعاته أما الأثم فيسرف فيها . إلا أن الأنا الأعلى قد يفسده الهو أحياناً ويحدث هذا مثلاً عندما يندفع الشخص في نوبة من الحماس الأخلاقي في أعمال عدوانية حيال من يعتبرونهم أشراراً آثمين . فالتعبير عن العدوان في مثل هذه الأحوال يتخفى وراء قناع من الغضب للحق والفضيلة (٦٩) .

إذن فالقيم تختزن في الجزء المسالي للشخصية ، والذي يتسم بالصرامة . فالنسق القيمي لدى الراشد يُعبّر عما يتمثله الفرد من قيم ومعايير المجتمع المألوفة ، ويتدخل في ذلك بعد المحددات والاهتمامات والاختيارات والتفضيلات التي تنطوي على رغبة في استجلاب كل ما هو إيجابي من قيم واقعية والابتعاد عن ما هو سلبي . أيضاً الأمر بالنسبة للطفل ، فالتفضيل والاختيار لديه يتمثل فيما يستدخلها في أنه من قيم ومعايير النماذج الوالدية التي تعني له السلطة في الواقع الخارجي خشية نبد الوالدين له وعدم تلبية حاجاته (٦٠) .

نظريات التعلم :

يستخدم أصحاب هذا المنحى عدداً من المصطلحات أو المفاهيم في وصفهم لعملية اكتساب القيم ، كالتدعيم الإيجابي ، والتدعيم السلبي ، ويتعاملون مع القيم على أنها إما إيجابية أو سلبية . كما أنها ليست أكثر من مجرد استنتاجات من السلوك الصريح للفرد . وتختلف عن الأبنية السيكلوجية الأخرى ، مثل قوة العادة Habit Strength لدى «هل» Hull . كما تختلف عن اعتقاد التكافؤ Equivalence Belief لدى «تولمان» Tolman (١٢٨) .

وينظر أتباع «هل» الجدد New - Hullians ، إلى الارتقاء الأخلاقي على أنه نتاج التوحد العام للطفل مع والديه . فمع رعاية الوالدين الطفل واحتضانه فإنه يقلد أو يحاكي بدرجة كبيرة سلوكهم السلوكية لكسب رضاهم وجبههم له (١٦٦) .

ويرى أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning theory أن الطفل يكتسب الضمير أو مجموعة المعايير الداخلية والتي في ضوءها يحكم الطفل على ما هو

مناسب أو غير مناسب من أشكال السلوك - بنفس الطريقة التي يكتسب من خلالها الدور الجنسي الملائم ثقافياً (انظر: ٢٠٧). ويؤكد كل من «باندورا وولترز» أهمية التعلم من خلال النموذج الاجتماعي Social model، ومن خلال المحاكاة Imitation، وعلى التعليم من خلال العبرة Vicarious learning الذي يتم من خلال التدعيم الذاتي Self-reinforcement بدلاً من التدعيم الخارجي. كما أنها تشير إلى أن مفهوم التوحد - لدى أتباع «هل» الجدد - غير كاف لشرح وتفسير اكتساب الطفل للمعايير والقيم الأخلاقية، فالمعايير التي يستدجها الفرد هي مجرد أمثلة للتدعيم الذاتي، والتي تكتسب من خلال التدعيم بالمشاهدة. . ويستمر هذا النوع من التدعيم بهدف تجنب القلق، أو الشعور بالذنب، أو استحقاق العقاب (٧٥).

وعلى الرغم من أن بعض أشكال السلوك يتطلب تدريماً مباشراً، فإن معظمها يتم اكتسابه من خلال المحاكاة أو التوحد مع الراشدين. وهي عملية تتم نتيجة محاكاة الطفل لأنماط السلوك الذي لم يحاول الآباء تعليمه لأنهم بشكل مباشر (١٤ : ٧٥).

وقد اقتصر معظم نظريات التعلم على السلوكيات التي يكافأ عليها الأطفال أو يعاقبون - إلا أنه يجب أن نأخذ في الاعتبار كما يرى «ماكيني» ما يسمى بأنماط التحاشي Avoidance Patterns. ويقدم تصوره لعملية اكتساب القيم في ضوء بعدين رئيسيين:

الأول: التدعيم، (ويتضمن المكافأة - العقاب).

الثاني: التوجه السلوكي: Behavioral- Orientation (ويتضمن التوجه النهائي - التوجه الأخر). وذلك على النحو الآتي:

التوجه السلوكي	التدعيم
المكافأة	المكافأة
النماذج	عمل الخطأ تحاشي الخطأ
الأخرى	عدم عمل ما هو صواب عمل ما هو صواب

شكل رقم (٣)

يوضح تصور «ماكيني» لاكتساب القيم

وكان من أهم ما توصل إليه «ماكني» أن اكتساب القيم السلوكية يقوم على أساس الإحساس بعمل ماهو صواب وماهو خطأ. فالأطفال الموجهون بواسطة القيم الآمرية يتعلمون أنهم إذا قاموا بعمل ما هو صواب فإنهم سوف يكافأون، وإذا لم يعملوا ماهو صواب فإنهم سوف يعاقبون. أما الأطفال الموجهون بواسطة القيم الناهية، فيتعلمون أنهم إذا قاموا بعمل ماهو خطأ فإنهم سوف يعاقبون وإذا لم يعملوا ماهو خطأ فإنهم سوف يكافأون (١٦٠).

فأصحاب نظريات التعلم يرون أن الارتقاء دالة لأنواع مختلفة من التعلم. وأن الفروق الفردية في الارتقاء تعكس فروقاً في تاريخ الأفراد وخبراتهم الماضية. ويعطون أهمية كبيرة للعوامل البيئية في تحديد السلوك وارتقائه (أنظر: ٢٠١ ص ١٠٩ - ١١٣).

٣- منحى الارتقاء المعرفي :

يرتبط هذا المنحى باسم «جان بياجيه ومعاونيه» J. Piaget ، الذين يرون أن اكتساب القيم وارتقاءها يقوم على أساس التغير في الأبنية المعرفية -Cognitive con-structs عبر مراحل العمر المختلفة. وأن هذا التغير في الأبنية المعرفية يتضمن جانين :

الأول : حيث إعادة تنظيم العمليات المعرفية.

الثاني : ويتمثل في الظهور المتتالي لبناءات وعمليات جديدة. (١٨٠) فالارتقاء العقلي كما أوضح «بياجي»، هو نتيجة التفاعل بين عمليتي التمثيل Assimilation والمواءمة Accomodation. ويقصد بالتمثيل تفسير الفرد للموضوعات والأحداث الخارجية في ضوء الأفكار والمعلومات المتاحة. أما المواءمة فتعني الإدراك والاستبصار للعلاقة بين خصائص الموضوعات الخارجية والعمليات الداخلية. وعملية التمثيل - المواءمة - في ضوء تصور «بياجي» - تتغير من عمر لآخر، نتيجة عمليات التدريب المستمر التي يقوم بها الفرد لوظائفه العقلية بهدف التوافق مع البيئة (أنظر: ١١٣).

ويرى «بياجيه» أن التغير في الأبنية المعرفية يصاحبه تغير في تفكير الفرد من العيانية إلى التجريد. وأوضح أن ذلك يؤثر على الارتقاء الوجداني، وعلى نسق القيم الذي يتبناه الفرد، والذي يمكن أن يكون أيضا عيانيا أو مجردا (١٨٠).

وقد أثبت بعض أوجه النقد حول نظرية «بياجيه» في الارتقاء المعرفي ومنها أنه لا يوجد اتفاق بين المتخصصين في المجال على المدى العمري بالنسبة لكل مرحلة من مراحل الارتقاء - كما قدمها «بياجيه». وذلك نتيجة عدم وجود معنى ارتقائي واضح ومحدد لهذه المراحل، وما تتسم به من خصائص. كما أشار «زيجلر وتشيلد» إلى أن أصحاب منحنى الارتقاء المعرفي يقللون من أهمية الدور الذي تؤديه العوامل الثقافية والاجتماعية والخبرات الفردية، في تحديد الارتقاء المعرفي للفرد (١٤).

وعلى الرغم من أوجه الانتقادات التي وجهت إلى هذا المنحنى - فإنه يلقي الضوء على أهمية العوامل المعرفية كمحددات لاكتساب الفرد لقيمه، وتغيرها عبر المراحل العمرية. فقد كشفت نتائج الدراسات السابقة أن قيم الفرد تتجه نحو المزيد من التجريد والعمومية، نتيجة ارتقاء الوظائف والعمليات المعرفية (١٦٧).

وبذلك نكون قد عرضنا للمحددات السيكلوجية لاكتساب نسق القيم. وذلك سواء من وجهة نظر المحللين النفسيين، أم نظريات التعلم، أو منحنى الارتقاء المعرفي. وأبرزنا من خلال هذا العرض أهم ما يتسم به كل منحنى من إيجيبيات وسلبيات. والسؤال الذي يطرح نفسه علينا الآن هو: ما المنحنى الملائم الذي يمكن الاعتماد عليه في دراستنا الحالية عند تفسيرنا لارتقاء القيم؟

وتتلخص الإجابة عن ذلك في أننا أميل إلى النظرة التكاملية بين المناحي والنظريات المختلفة. فنظريات التعلم تلقي الضوء على أهمية العوامل الخارجية: البيئية والاجتماعية، كالتدعيم، والتعلم الاجتماعي من خلال النموذج أو القدوة. أما منحنى الارتقاء المعرفي فيكشف عن دور العمليات المعرفية في ارتقاء القيم. وكلاهما مكمل للآخر. أما نظرية التحليل النفسي فتشير إلى أهمية دور الوالدين في تعليم الطفل القواعد والقيم الأخلاقية والمثل العليا للمجتمع.

الفترة الثالثة : المحددات البيولوجية :

تتطلب النظرة الشاملة لاكتساب الفرد لقيمه أن نأخذ في الاعتبار الجانب البيولوجي التكويني . وذلك نظرا لأهميته في إحداث فروق فردية في التنشئة الاجتماعية ، واختلاف الوراثة الفريدة لكل شخص ، والأدوات المعرفية التي يملكها كل طفل ، والتي تتوسط بينه وبين بيئته . كذلك يعتبر هذا الجانب البيولوجي ذا أهمية في إحداث أنواع من التماثل في التنشئة الاجتماعية (٤١) .

وقد كشفت نتائج الدراسة التي أجراها «موريس» Morris ، في هذا الصدد عن أهمية بعض الملامح الجسمية للفرد (كحجم الجسم ، والطول ، والوزن) في علاقتها بالتوجهات القيمة للأفراد . وأنه مع نمو الفرد تتغير هذه الملامح ويصاحبها تغير في التوجهات القيمة . فمع زيادة حجم الجسم تتناقص التوجهات القيمة التي تتعلق بالاستقلال والمنافسة . في حين تزداد التوجهات الخاصة بمشاركة الجماعة ، والطاعة والحياة الداخلية ، وخبرات البهجة .

ويتفق ذلك ما توصل إليه «شيلدون» Sheldon ، من أن هناك فروقا في خصائص الشخصية بين الأفراد ذوي الملامح أو الأبنية الجسمية المختلفة (١٦٥) .

ويفترض «شيلدون» أن المحددات الوراثية وغيرها من المحددات البيولوجية تلعب دورا حاسما في تطور الفرد . ويرى أنه يمكن الحصول على تمثيل هذه العوامل من خلال مجموعة من القياسات قائمة على البنيان الجسمي . ففي رأيه : هناك بناء بيولوجي مفترض (الطراز البنائي) Morphogenotype ، يكمن وراء البنيان الجسمي الخارجي الملاحظ (الطراز الظاهري) Phenotype ويلعب دورا هاما لا في تحديد النمو الفيزيقي فقط ولكن أيضا في تشكيل السلوك .

وقد قام «شيلدون» سنة ١٩٤٢ بدراسة على مدى خمس سنوات على مائتي مفعوص من الذكور البيض ، من طلبة الجامعة أو خريجين يشتغلون بنشاط أكاديمي أو مهني . وقدرت أبعاد المزاج كما وردت في مقياس المزاج بعد فترة طويلة من الملاحظة . وبعد ذلك تم تقدير الطرز البدنية للمفعوصين وفقا للطرق المتبعة في ذلك .

وتشير نتائج هذه الدراسة إلى أنه يوجد تقابل بين المزاج كما تقيسه تقديرات الملاحظين والبنیان الجسمي كما يستخلص من القياسات المستمدة من صور الطراز البدني . فكان الارتباط بين الطراز البدني الداخلي التركيب (ويرتبط بالنعومة والمظهر الكروي أو الاستدارة) وبين المزاج الحشوي Viscerotonia (والذي يتميز أصحابه بعدد من الخصائص كالاسترخاء في الأوضاع والحركة، وحب الراحة الجنسية، والخوف الاجتماعي، والتسامح، والرضا . الخ) حجمه ٧٩، ٠ .

كما وصل معامل الارتباط ٨٣، ٠ بين الطراز البدني الخارجي التركيب Ec-tomorphy (حيث يتميز الشخص بالطول واستواء الصور وضآلة الجسم، ويوجد لديه أكبر دماغ وجهاز عصبي بالنسبة لحجمه) وبين المزاج المخي Cerebrotonia (والذي يرتبط بالتحفظ في الأوضاع والحركة والتزمت، وزيادة الانتباه والفهم، وسرية العواطف، وبخافة المجتمع، ومقاومة تعاطي المخدرات، والتحفظ في الاجتماعي، الضضاء) .

وفي ضوء ذلك يتبين أن النجاح المصاحب أسلوبا بعينه من الاستجابة هو وظيفة لا للبيئة التي يحدث فيها فحسب ولكن كذلك لنوع الشخص (طراز البنیان الجسمي) الذي يقوم بالاستجابة (أنظر: ٦٩) .

يؤيد ذلك ما توصل إليه «أيزنك»، في دراساته، من وجود أساس بيولوجي للسمات الأساسية للشخصية، كالانطواء والانبساط، والعصابية (١١٠) كما كشفت نتائج الدراسات التي أجريت في هذا المجال عن وجود تغيرات كبيرة في القيم أثناء مرحلة المراهقة . وذلك نتيجة التغيرات البيولوجية والفسولوجية التي تحدث خلالها بدرجة عالية (١٦٧، ١٣٩) .

يتضح لنا مما سبق عرضه من محددات (اجتماعية، وميكولوجية، وبيولوجية) أنه من الصعب الاعتماد على مصدر واحد في تفسيرنا لاكتساب الفرد لقيمه . وأنا يجب أن نأخذ في الاعتبار جميع هذه العوامل . فالتغير في القيم إنما هو محصلة التغيرات المتراكمة في الجانب الاجتماعي، والسيكولوجي والبيولوجي . ويتسق ذلك مع تصور «كيسن» Kessen للعمر بأنه ذو طبيعة مركبة، ويرتبط بالعديد من المتغيرات . وأشار

إلى أنه يجب التعامل مع استجابة الكائن على أنها دالة لكل من العمر، والجمهور الخاص، والبيئة». ويقصد بالعمر: عمر الكائن وقت صدور الاستجابة. والجمهور الخاص: هو جمهور الأفراد الذين ولدوا في فترة زمنية واحدة. أما البيئة: فتشير إلى وقت القياس، وتأثيرها كما تحدث في فترة معينة (١٤١، ٢٦).



الفصل الخامس

مظاهر ارتقاء نسق القيم من الطفولة إلى الرشد

ونعرض في هذا الفصل لما يأتي :

- ١ - مظاهر ارتقاء القيم في مرحلة الطفولة .
- ٢ - مظاهر ارتقاء نسق القيم في مرحلة المراهقة .
- ٣ - مظاهر ارتقاء نسق القيم في مرحلتي المراهقة والرشد

ترجع أهمية عرضنا لتراث الدراسات والبحوث التي تناولت موضوع ارتقاء نسق القيم لدى الفرد - بشكل مباشر أو غير مباشر - إلى أنها تعتبر بمثابة هاديات لتوجيه خطواتنا المقبلة في إجراء الدراسة الحالية . فهي تعد من المصادر الخصبة التي تستقي منها الفروض التي يمكن صياغتها إجرائيا ، ومحاولة التحقق منها في بحوث تالية ، وفي ضوء استقراء تراث الدراسات السابقة التي أجريت في مجال ارتقاء القيم ، تبين أنه يمكن تصنيفها إلى ثلاث فئات رئيسة :

١ - البحوث التي تركز اهتمامها على ارتقاء القيم في مرحلة الطفولة ، والتي أجريت على عينات من تلاميذ المرحلة الابتدائية .

٢ - البحوث التي تناولت الموضوع في أثناء مرحلة المراهقة ، والتي أجريت غالبا على عينات من طلبة المدارس الإعدادية والثانوية ، بأعمار تتراوح ما بين ١٢ ، ١٨ سنة .

٣ - البحوث التي اهتمت بارتقاء نسق القيم في مرحلتي المراهقة والرشد ، والتي أجريت على عينات من طلبة المرحلة الإعدادية ، والثانوية ، والجامعة .
ونعرض فيما يلي لكل فئة من هذه الفئات ، وما يندرج تحتها من دراسات .

(١) ارتقاء القيم خلال مرحلة الطفولة :

تركز اهتمام الباحثين في هذه المرحلة العمرية حول ارتقاء القيم والأحكام الأخلاقية ، متأثرين في ذلك بأعمال كل من «جان بياجيه» J. Piaget و «كو لبرج» L. Kohlber ، وما توصلا إليه من نتائج . فقد توصل «بياجيه» إلى أن هناك مرحلتين للحكم الأخلاقي تظهر لدى الطفل في حوالي سن السابعة : المرحلة الأولى : وهي المسؤولية الموضوعية Objective responsibility ، التي يحكم الأطفال خلالها على خطورة الفعل على أساس الأضرار المادية أو النتائج العيانية لهم . أما المرحلة الثانية التي تليها في الارتقاء فهي المسؤولية الذاتية ، وفيها يحكم الأطفال على الفعل أو السلوك على أساس نية الفاعل ، أكثر من حكمهم على أساس النتائج المادية المترتبة على هذا السلوك (١٨٠) .

ويرى «كو لبرج» أن هذا التحول أو التغير من الحكم على أساس النتائج المادية للفعل إلى الحكم على أساس نية الفاعل ، إنما يعد بعداً حقيقياً للارتقاء ، على أساس أن الارتقاء يتطلب نوعاً من التمييز بين ما هو جسمي ، وما هو عقلي ، كما يتطلب الوعي بأن القيم تقع في الفئة الأخيرة (١٤٥) . وقد اهتم «كو لبرج» بنظرية «بياجيه» في الارتقاء الأخلاقي ، ويرى أنها صادقة بشكل عام- إلا أنه يرى من خلال بحثه أن الارتقاء الأخلاقي يمر بثلاثة مستويات : أولاً ، مستوى ما قبل نمو الحكم الأخلاقي Premoral ، ثم يلي ذلك المستوى الأخلاقي التقليدي Morality of conventional-role morality ، الذي يتضمن الانصياع والمجاراة ، ثم المستوى الثالث والأخير ، والذي يقوم على المبادئ الأخلاقية لتقبل الذات Morality of self-accepted moral principle .

تؤكد الدراسات الحديثة بعامة أهمية الفصل بين الأحكام الأخلاقية المرتبطة بالجانب الاجتماعي ، وبين الأحكام الأخلاقية المرتبطة بالمثل العليا . فالأحكام في الأولى لا تصدر بناء على وجود سلطة أو عقاب بل تصدر بناء على العرف والتقاليد ، أما الأحكام في الثانية فتنبع من القيم العليا التي يحددها الضمير (٩٠) .

وقد أجرت «نانسي أيزنبرج» دراسة بهدف استكشاف نسق الأحكام الأخلاقية ذات الجانب الاجتماعي في مراحل العمر من ٧ حتى ١٨ سنة ، على عينة قوامها ١٢٥ تلميذاً . وذلك باستخدام أربع قصص غير مكتملة تتضمن صراعاً بين نمطين من الحاجات (بين قيمتين) ، ويطلب من الطفل أن يقدم الحل المناسب . وتوصلت الباحثة إلى أن أحكام الأطفال الأصغر سناً (في المرحلة الابتدائية من التعليم) كانت من نوع الأحكام التي ترجع إلى مبدأ المنفعة أو اللذة Hedonism ، وإقامة علاقات طيبة مع الآخرين . ومع تقدم العمر وفي المرحلة الثانوية يقل تدريجياً الأحكام التي ترجع إلى مبدأ المنفعة وتجه إلى الزيادة في الأحكام التي ترجع إلى تبني مصدر ذاتي Intrapersonal type of reasoning (٩٠) .

وفي إطار التمييز بين الأوامر الأخلاقية ، التي يكون الحكم فيها على أساس

الضرر الذي يلحق بالآخرين نتيجة القيام بفعل معين ، وبين ما يسمى بمفاهيم التقليد الاجتماعي Social convention ، أو القواعد الاجتماعية ، التي تقوم على أساس التنظيمات الاجتماعية . أوضحت نتائج دراسة «نيومي وتيريل» على عينة مكونة من ٤٤ طفلا ، تتراوح أعمارهم ما بين ٢ ، ٩ سنوات ، باستخدام اختبار يتضمن مجموعتين من البنود : الأولى وتختص بالجانب الأخلاقي (كالسرقة ، أو الغش) . أما الثانية ، فتتعلق بالجانب الاجتماعي (كأن يتمتع الطفل عن الكلام مع الآخرين ، أو أن يأكل دون استئذان) . كما استخدم إلى جانب ذلك أسلوب المشاهدة أو الملاحظة لسلوك هؤلاء الأطفال . وكان من أهم ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج ، أن أطفال ما قبل المدرسة يمكنهم التمييز بين الأحداث الأخلاقية ، والأحداث الاجتماعية كما أوضحت أن الأطفال في سن ستين ونصف ، يقيمون حكمهم على الخطأ في ضوء طبيعة الفعل ، وأن الأحداث الأخلاقية أكثر تميزا ووضوحا لديهم من الأحداث الاجتماعية . كما أنهم يؤكدون أن الأخطاء الأخلاقية أكثر خطورة من الأخطاء الاجتماعية (١٧١) ، كما تبين أيضا من دراسة «وستون وتيريل» (٢٣٠) لعينة من الأطفال تتراوح أعمارهم ما بين ٥ ، ١١ سنة ، أن هناك اختلافا في الأحكام التي يصدرها هؤلاء الأطفال باختلاف أعمارهم ، وما يوجد لديهم من تصورات أو مفاهيم عن القواعد الاجتماعية . فالأطفال في الفترة من ٦ - ١٠ سنوات يمكنهم إدراك مترتبات ونتائج أفعالهم ، وبالتالي يمكنهم تحاشي النتائج غير المرغوبة . كما تبين أن الأطفال في سن العاشرة أكثر مراعاة للقواعد الاجتماعية من الأطفال في سن السادسة (٢٢٢) .

ويتفق ذلك مع ما يذكره «جيرسلد» Jersild ، من أن أفكار الطفل عما هو صواب ، وما هو خطأ ، ما هو حسن وما هو سيء ، تعتمد على خبراته ومستوى نضجه ، ويسرى أن الجانب الأخلاقي يتبلور في اتجاهين : الأول : وفيه تصبح المفاهيم الأخلاقية أكثر عمومية ، فيفضل الطفل أن يكون آمينا بشكل عام ، أما الاتجاه الثاني : فتصبح فيه المثاليات الأخلاقية أكثر فهما واستيعابا لمفاهيم الصواب والخطأ (١٣٩) . ويؤيد ذلك ما كشف عنه «ماكولي وواتكنز» E. Macually & S.H.Watkins في دراستهما عن ارتقاء التصورات الأخلاقية منذ الطفولة وحتى

المراهقة . وكانت وسيلتها في ذلك تكليف الأطفال والمراهقين بكتابة قائمة بالأعمال القبيحة . وتحليل هذه القوائم انتهى إلى أن الأفكار الأخلاقية عند الأطفال حتى سن التاسعة تكون عينية ومحدودة ، في حدود علاقاتهم الشخصية المباشرة (كأن يكون الطفل وقحا بعصي أمه) ، وفي التاسعة أو العاشرة يبدأ طابع التعميم يظهر في هذه الأفكار ، فبدلاً من أن يتكلم عن سرقة كرة يتكلم عن السرقة بوجه عام . وبعد الحادية عشرة تصبح الأحكام الأخلاقية مزيجاً من أحكام الراشدين . وفي فترة المراهقة يتنبه الشخص إلى ما يسميه الباحثان باسم «خطايا الروح» ، كالنفاق والأنانية . ويدل إدراك المراهق لهذا النوع الأخير من الخطايا على ارتقاء ملحوظ في القيم الاجتماعية (٤١) .

وتكشف نتائج الدراسات عن أهمية القيم الأخلاقية ، التي تشكل نسق القيم في مرحلة الطفولة ، ومن هذه القيم : الأمانة والصدق ، واحترام الآخرين وتقدير المساعدة لهم (١٣٤) ويتسق ذلك مع ما أشار إليه «يونيس وفولبي» من أن الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة (الصفوف الرابع ، والخامس ، والسادس) ، يرون القيم الدينية على أنها ذات أهمية كبيرة في حياتهم ، وأنها ترتبط لديهم بقيمة الأمانة ، والتعاون ، والمسئولية والعدالة ، واحترام الآخرين (٢٤١) ، كما أجرى «دنيس» دراسة بهدف الوقوف على قيم الأطفال في سن ١١ ، ١٢ ، ١٣ سنة ، وكان الاجراء المتبع هو تكليف الطفل برسم صورة لشخص يعجبه ويفضله . وبعد تحليله لمضمون هذه الرسومات تبين أن أطفال هذه الأعمار يتمتعون في رسوماتهم برجال الدين وأماكن العبادة ، والأنشطة الدينية . وأشار الباحث إلى أن ذلك يعكس الاهتمام الإيجابي العميق بالقيم الدينية لدى أطفال هذه الأعمار (٨٧) .

ويتفق ذلك مع نتائج الدراسة التي أجراها «بويل وستيوارت» على عينة من الأطفال في الفترة من ٨ - ١٥ سنة . والتي انتهت إلى أن القيمة الدينية تعتبر من أهم القيم لدى أطفال هذه المرحلة العمرية . كما أوضحت أن قيمة التدين تحظى بأهمية كبيرة لدى الإناث عنها لدى الذكور في هذه المرحلة (١٨٤) . كما كشفت دراسة «هوفمان» ، أن الإناث في فترة الطفولة المتأخرة أكثر عسكاً بالمعايير والقيم الأخلاقية من الذكور . وأرجع الباحث ذلك إلى أن الإناث أكثر شعوراً بالذنب عند الوقوع في

الخطأ من الذكور ، كما يسلكن بشكل أخلاقي حتى في غياب الأوامر الخارجية (١٢٩).

وبالنظر إلى مجموعة الدراسات السابقة يتبين أنها تكشف عن أهمية القيم الأخلاقية والدينية في نسق قيم الأطفال ، سواء في مرحلة الطفولة المبكرة أم المتأخرة . وربما يرجع ذلك - فيما يرى «روكيش» - إلى اهتمام الباحثين بدراسة ارتقاء القيم من منظور الحكم الأخلاقي . فالقيم الأخلاقية ما هي إلا نوع واحد من القيم الوسيطة ، وهي أضيق من المفهوم العام للقيم ، كما أنها تشير إلى ضرب من ضروب السلوك وليس من الضروري أن تشمل على القيم التي تدور حول غاية من غايات الوجود (١٩٤) ، ويبدو أن هناك - فيما يرى «كالز» - نوعا من الخلط بين ارتقاء القيم وارتقاء الأخلاق . فالقيم من وجهة نظره مجموعة من الاتجاهات الإيجابية ، التي تتركز حول فئات عريضة من الموضوعات والأشياء . فهي مفهوم شامل يتضمن : كيف يدرك الأطفال الأشياء والموضوعات ، ويعطونها أهمية في ضوء ما لديهم من خبرات ؟ ، وكيفية تعاملهم مع هذه الأشياء في ظل ظروف مختلفة ؟ . أما الأخلاق ، فهي مفهوم محدود ، يحددها بماذا يفعل الأفراد مع أشياء وموضوعات محددة في ظل ظروف خاصة أو نوعية (٨٤) .

ويؤيد ذلك ما كشف عنه «هوكس» Hawkes ، في دراسته لأنماط القيم الشخصية ، من منظور أعم وأشمل ، على عينة من تلاميذ الصفوف الدراسية الثلاثة (الرابع ، والخامس ، والسادس) . بأعمار تتراوح ما بين ١٠ ، ١٢ سنة ، مستخدما في ذلك بطارية القيم الشخصية ، التي أعدها لهذا الغرض . وكان من أهم نتائج هذه الدراسة ما يأتي :

أ - تبين أن هناك درجة عالية من التشابه في ترتيب النسق القيمي بين تلاميذ الصف الرابع وتلاميذ الصف السادس . فتلاميذ الصف الرابع يرتبون القيم المتضمنة في المقياس على هذا النحو : الصداقة ، يليها الإثارة ، والحيلة الأسرية ، والراحة أو الاسترخاء ، والتحسين الشخصي ، والجمال ، والخصوصية ، والحرية البدنية أو الجسمية ، والتحكم أو السيطرة ، والاعتراف . أما تلاميذ الصف السادس فيرتبون قيمهم بهذا الشكل : الصداقة ، يليها مباشرة الحياة الأسرية ،

والإثارة ، والتحسن الشخصي ، والراحة أو الاسترخاء ، والجمال ، والخصوصية ، والحرية البدنية ، والتحكم أو السيطرة ، والاعتراف .
ب - لا توجد فروق بين الجنسين في ترتيب القيم . فكل من الذكور والإناث يعطون أهمية لقيمة الصداقة والإثارة والحياة الأسرية في قمة الترتيب ، في حين تقع قيمة الحرية البدنية ، والاعتراف ، والتحكم أو السيطرة في مؤخرة القائمة (١٢٥) .

ويحمد لهذه الدراسة أنها ألقت الضوء على أهمية القيم الأخرى - إلى جانب القيم الأخلاقية والدينية - التي تشكل النسق القيمي في مرحلة الطفولة المتأخرة - إلا أنها لم تكشف عن فروق أو تمايز في أنماط القيم سواء بين الأعمار المختلفة أو بين الأجناس . وربما يرجع ذلك إلى أسلوب القياس المستخدم الذي يقوم على مجرد ترتيب الفرد لقيمه ، ويبدو أن هذا الأسلوب غير دقيق أو غير حساس في إبراز الفروق وبخاصة مع الأعمار الصغيرة . ويؤيد ذلك ما توصل إليه «سيبولكين» Sibulkin باستخدامه لنفس الأسلوب في دراسته للأبنية القيمية لعينات من التلاميذ في الصفوف الدراسية : الثالث ، والرابع ، والخامس . تتراوح أعمارهم ما بين ٩ ، ١١ سنة تقريبا . واستخدم الباحث اختبارا مكونا من ١٦ بطاقة ، مقسمة إلى أربع مجموعات . وتحتوي كل بطاقة على سلوك محدد يشير إلى قيمة معينة . ويطلب من الطفل ترتيب كل مجموعة حسب أهميتها بالنسبة له . وكان من أهم ما توصلت إليه هذه الدراسة أن قيم الأطفال من الصفوف الثلاثة تأخذ نفس الترتيب ، فهم يربطون قيمة اعتبار مراعاة الآخرين في المقام الأول ، ثم يليها مباشرة قيمة الضمير الحي ، ثم المرح أو البهجة ، وتأتي النظافة في المقام الأخير . وأرجع الباحث عدم وجود فروق بين الأعمار المختلفة في ترتيب القيم إلى تأثير البيئة ، التي تدعم هذه القيم بدرجة قوية (٢١١) .

أما دراسة «سورنسين» ، فقد كشفت عن أهمية قيمة الإنجاز كقيمة مركزية في نسق القيم لدى الأطفال في الفترة من ٩ - ١٤ سنة . وأرجع ذلك إلى ما يلقاه الأبناء من تدعيم لهذه القيمة من جانب الأسرة . وكذلك إلى ما لهذه القيمة من دور هام في

تحقيق ذات الفرد وقبول الآخرين له (٢١٤). وفي مقابل ذلك كشفت دراسة أخرى على عينة من الأطفال في نفس المدى العمري ، عن أن قيمة الصداقة تعتبر من أهم القيم بالمقارنة بالقيم الأخرى لدى أطفال هذه المرحلة (أنظر : ٧٣) .
كما قام «تويبي» Taubee ، بإجراء مسح للقيم كما يعبر عنها ١٢٠ طفلا بالصفين السادس والسابع (تراوح أعمارهم ما بين ٦ ، ٨ سنوات) . وذلك بهدف الإجابة عن الأسئلة التالية :

- ١ - هل هناك قيم سائدة أو شائعة لدى أطفال هذه الأعمار ؟
 - ٢ - ما المنطق Rational القائم وراء اختيار الطفل لقيمه ؟
 - ٣ - هل يتغير هذا المنطق بتغير العمر أو الجنس ؟
- وكان من أهم ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج أن هناك اتفاقا بين الأطفال في هذا المدى العمري ، على أن السعادة ، وقوة العلاقة بالآخرين ، والدين وتقبل السلطة ، والتدعيم أو التشجيع ، هي أهم القيم التي يفضلونها . كما تبين أنه لا توجد فروق بين الجنسين على هذه القيم . وأن الأطفال في سن السادسة يحكمهم في اختيار قيمهم منطق العقاب ، أكثر من أطفال سن السابعة أو الثامنة والذين يحكمهم منطق الوعي الاجتماعي بأهمية القيمة (٢١٩) .

بهذا نكون قد انتهينا من عرض الدراسات التي تناولت ارتفاع القيم في فترة الطفولة . ويشير هذا القدر المحدود من الحديث عن دراسات هذه الفترة إلى وضع هذه الدراسات سواء من حيث الحجم المحدود نسبيا ، أو من حيث الوزن الذي تمثله الحقائق التي كشفت عنها . وتتناول فيما يلي مظاهر ارتفاع نسق القيم في فترة المراهقة .

(٢) مظاهر ارتفاع نسق القيم في مرحلة المراهقة :

من الدراسات المبكرة في هذا المجال دراسة «كيولن و لي» Kulhen & Lee ، والتي اهتمت بتغير القيم لدى عينات من التلاميذ ، ما بين الصف السادس إلى الصف الثاني عشر ، تراوح أعمارهم ما بين ١٢ ، ١٨ سنة . وكان الإجراء المتبع في

هذه الدراسة هو ترتيب المفحوصين للصفات التي تزيد من قبولهم اجتماعيا ،
والصفات التي تقلل من ذلك ، وانتهت هذه الدراسة إلى النتائج الآتية :

١ - كشف الذكور من تلاميذ الصف السادس عن أهمية المرح أو البهجة ،
والشجاعة ، والصدقة ، والشعبية ، والمظهر الحسن . بينما أفصح الذكور من
الصف الثاني عشر عن أهمية الصدقة ، والشجاعة ، والمرح ، والشعبية .

٢ - عبرت الإناث من تلميذات الصف السادس عن أهمية الصدقة والشجاعة
والشعبية . في حين كشفت الإناث من الصف الثاني عشر عن أهمية الشعبية ،
والصدقة والشجاعة ، والعلاقات القوية مع الآخرين .

وتوحي هذه النتائج بوجود قدر كبير من التشابه بين قيم الأفراد أثناء سنوات
المراهقة . فعمامة تشكل قيمة الصدقة ، والشجاعة ، والمرح ، والمظهر الحسن ،
والشعبية ، وتوثيق العلاقة مع الآخرين ، أهمية في بناء النسق القيمي لدى المراهقين
(١٥٢) .

ويؤخذ على هذه الدراسة أن أسلوب قياسها للقيم يعتمد على تقدير الأشخاص
لما هو جذاب ومقبول اجتماعيا . وبالتالي فهم يفصحون عن جاذبيتهم الاجتماعية
لصفات معينة وليس إلى قيم يحكمون إليها .

كما كشف «سيمونز وآخرون» ، في دراستهم لارتفاع نسق القيم في الفترة العمرية
من ١٢ - ١٣ سنة ، لدى عينة من تلاميذ وتلميذات الصفين السادس والسابع . أن
هناك تشابها في نسق القيم لدى تلاميذ الصفين . فبشكل عام تبين أن قيمة الاهتمام
بالمظهر أو الشكل ، والشعبية ، والصدقة ، هي أهم القيم في فترة المراهقة المبكرة .
كما تبين أن هناك فرقا بين الذكور والإناث في ترتيبهم لأهمية هذه القيم ، فالذكور
أكثر اهتماما بالقوة الجسدية ، والشعبية ، في حين يعطي الإناث أهمية كبيرة للصدقة
، والاهتمام بالناحية الجمالية (٢١٢) . أما الدراسة التي أجراها «سكوت وكوهن» فقد
انتهت إلى أن طلاب المرحلة الثانوية يعطون أهمية لقيمة الإنجاز بكل جوانبها
كالتحصيل الدراسي ، والسعي نحو التفوق والعمل بجدية ، والميل إلى أداء الأعمال
الصعبة . كما كشفت هذه الدراسة عن ارتباط هذه القيمة بالمناسخ الذي توفره الأسرة
للإبناء (٢٠٤) .

ويسير في نفس الاتجاه ما كشفت عنه دراسة «بيتش و سكوبي» Beech & Schoeppe ، حول ارتفاع نسق القيم خلال فترة المراهقة ، في الصفوف الدراسية : الخامس ، والسادس ، والتاسع ، والحادي عشر (في سن ١١ ، ١٣ ، ١٥ ، ١٧ سنة تقريبا) على عينة مكونة من ٧٣٩ مراهقا من الجنسين ، باستخدام مقياس «روكيش» للقيم .

وكان من نتائج هذه الدراسة ما يأتي :

١ - أن هناك تشابها بين الذكور من الصفوف الأربعة ، وكذلك بين الإناث من الصفوف الأربعة ، بالنسبة لترتيب بعض القيم . فقد حظيت قيم : الحرية والسلام العالمي ، والأمانة ، والحب بأهمية كبيرة لدى الجنسين في الصفوف الأربعة . أما القيم التي حظيت باهتمام ضئيل لدى الجنسين فهي النجاة والخلود في الحياة الآخرة ، والمنطقية ، والتخيلية . وأرجع الباحثان ذلك إلى أن نظام التعليم المتبع في المدارس لا يشجع على الابتكار واستخدام المنطق والخيال .

٢ - كما أن هناك تغيرات في بعض جوانب النسق القيمي عبر العمر :

أ - فبالنسبة للذكور ، تتزايد لديهم أهمية بعض القيم الغائية بزيادة العمر (كالحكمة وتقدير الذات والإنجاز) كما تتزايد أهمية بعض القيم الوسيطة (كالمسؤولية والطموح ، وسعة الأفق) . وفي مقابل ذلك تتناقص لديهم أهمية بعض القيم الغائية (كالسلام العالمي ، والجمال ، والأمن الأسري) . كما تتناقص أهمية التسامح والمساعدة والطاعة كقيم وسيطة ، مع زيادة العمر .

ب - أما بالنسبة للإناث ، فتزايد أهمية عدد من القيم الغائية ، مع زيادة العمر وهي : الإنجاز والمساواة والتناسق الداخلي ، وتقدير الذات والاعتراف الاجتماعي . كما تتزايد أهمية الطموح وسعة الأفق ، والاستقلال والمسؤولية (كقيم وسيطة) . وفي مقابل ذلك تقل أهمية قيمة الحياة المريحة ، والحياة المثيرة ، والجمال ، والسعادة ، والمرح أو البهجة ، كلما تزايد العمر .

ج - وفسر الباحثان التغيرات في نسق قيم المراهقين في ضوء الخصائص الانشائية لأفراد كل مرحلة عمرية . فأهمية قيمة الأمن الأسري - على سبيل المثال - لدى صغار

السن من الجنسين انما تعكس تبعية هؤلاء الأفراد وأهمية الأسرة في حياتهم . في حين تحظى هذه القيمة باهتمام ضئيل لدى الأفراد في فترة المراهقة المتأخرة لأنهم يسعون إلى الاستقلال ويعترضون على القيود التي تضعها الأسرة (٧٧) .

ويتسق مع ذلك ما أوضحه كل من «مكرنان و رسل» McKernan & Russel ، في دراستها للقيم لدى عينة من المراهقين في سن ١٥ سنة ، باستخدام مقياس «روكيش» للقيم . حيث تبين أن هؤلاء المراهقين يعطون أهمية كبيرة لقيم : السلام العالمي والحرية ، والسعادة (كقيم غائية) ، وكذلك لقيم : الأمانة والنظافة والحب (كقيم وسيلة) . في حين تقل أهمية قيمتي الأمن القومي ، والنجاة والخلود في الحياة الأخرى (كقيم غائية) ، وقيم : المنطقية ، والتخيلية ، والعقلانية (كقيم وسيلة) (١٥٩) .

أما دراسة «أروين» ، التي أجريت بهدف الوقوف على ارتقاء القيم الخاصة بالعلاقات بين الأشخاص Interpersonal Values . وذلك على عينة مكونة من ٣٠٠ تلميذ من الجنسين ، من الصف السابع والتاسع ، بأعمار تتراوح ما بين ١٣ ، ١٥ سنة فكانت التساؤلات الرئيسية التي تحاول الدراسة الإجابة عنها هي : هل تختلف قيم الأفراد باختلاف أعمارهم ؟ وهل هناك فروق بين الذكور والإناث فيما يتبنونه من قيم . وانتهت هذه الدراسة إلى أن هناك اختلافا بين طلبة الصفين على قيم التأييد ، والاعتراف ، والخيرية ، - لصالح الصف التاسع . وفي مقابل ذلك تتزايد قيمة المجازاة لصالح تلاميذ الصف السابع . وأرجع الباحث ذلك إلى أنه مع نمو الفرد وتزايد العمر تقل المجازاة ، وتزداد الرغبة في الاستقلال والتفرد . كما كشفت الدراسة عن وجود فروق جوهرية بين الجنسين ، فيعطى الذكور من الصفين السابع والتاسع أهمية لقيمة الاستقلال عن الإناث (١٣٨) . ويتسق نتائج هذه الدراسة مع ما كشف عنه «تيتوس» Titus في دراسته لقيم المراهقين في المدى العمري من ١٢ - ١٨ سنة ، عن أهمية قيمة الاستقلال والسعي للحصول على تأييد الآخرين ، والاعتراف الاجتماعي . وأن هذه القيم تشكل أهمية في بناء النسق القيمي هؤلاء المراهقين في هذا المدى العمري (٢٢٣) .

كما تبين من خلال الدراسة التي أجراها «جيتزبرج، وآخرون» Ginzberg et al ، أن صغار السن من المراهقين في الفترة من ١١ - ١٥ سنة ، يظهرون اهتماما بالعمل وما يحققه من رضا بالنسبة لهم . وتبين أنه مع تقدم العمر لا ينظر الأفراد إلى العمل فقط على أنه يحقق السعادة لهم ، ولكن أيضا إلى ما يحققه هذا العمل من خدمة لمجتمعهم (من خلال : ١٩٨) ، فهناك تغير في مستوى تفضيل القيمة من المستوى الواسلي إلى المستوى الغائي . وهذا ما أطلق عليه «رايف وبالتز» بالتتابع أو التالي في ارتقاء نسق القيم من الوسيلة إلى الغائية Instrumentality terminality sequence (٢٠٠) .

وتتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسة التي أجراها «محمد جميل منصور» بهدف الكشف عن القيم المرتبطة بالعمل على عينة قوامها ١٠٥٩ مراهقا مصرية . من طلبة الصف الثالث الثانوي . وباستخدام بطارية قيم العمل Work Values Inventory التي أعدها سوير Super ، وكان من نتائجها أن قيم الخدمة العامة والإنجاز ، والعلاقة بالزملاء تنصدر البناء القيمي للمراهقين بعامه .

ويفسر الباحث هذه النتائج في ضوء خصائص مرحلة المراهقة . فظهر قيمة الإنجاز مثلا لدى المراهق يساير النمو الطبيعي له ، فهناك ضغوط عليه تزيد من الدافع نحو التحصيل والنجاح . أما العلاقة بالزملاء فتعكس سعيه للحصول على تقدير الزملاء والتحرر من سيطرة الكبار . كما كشفت نتائج هذه الدراسة عن تميز الذكور عن الإناث في قيمتي الاستقلال والقيادة . بينما تميزت الإناث عن الذكور في القيمة الجمالية وقيمة العلاقة بالآخرين . وأرجع الباحث ذلك إلى الثقافة الفرعية الخاصة بكل جنس والدور المتوقع منه (٦٤) .

ويضاف إلى ما سبق مجموعة أخرى من البحوث التي أتممت بدراسة قيم المراهقين في علاقتها بعدد من المتغيرات . ومن هذه البحوث ، البحث الذي أجراه «ديفيزتا» Divesta ، بهدف فحص العلاقة بين التوافق الاجتماعي والقيم لدى مجموعة من المراهقين ، تم تقسيمهم بناء على درجة توافقهم إلى ثلاث مجموعات : الأولى ، جيدة التوافق ، الثانية : المجموعة العدوانية ، الثالثة : وهي المجموعة

الانسحابية . وتم تطبيق مقياس «وودروك» Woodruff لدراسة الاختيارات (القيم) . وكان من نتائج هذه الدراسة ما يأتي :

١ - يعطي الأفراد المتوافقون جيدا أهمية كبيرة لبعض القيم ، كمجارية الأصدقاء ، والحياة الأسرية ، والنشاط الاجتماعي ، والدين . ولا يعطون أهمية لقيمة الإثارة ، أو العزلة .

٢ - تبين أيضا أن الأفراد العدوانيين يعطون أهمية لقيم : الإثارة ، وعدم مجارة الأصدقاء والحرية الجنسية أو البدنية والحرية الفكرية . ولا يهتمون بقيم : النشاط الديني ، أو الحياة الأسرية ، أو القيادة .

٣ - أما الأفراد الانسحابيون فيعطون أهمية لقيم : العزلة ومجارة الأصدقاء والحياة الأسرية . وفي مقابل ذلك تقل لديهم أهمية قيم : القيادة والدين والإثارة .

ووفر الباحث هذه النتائج في ضوء خصائص الشخصية لكل مجموعة من المجموعات الثلاث . وأشار إلى أن فترة المراهقة تتسم بالتغيرات السريعة في أنساق قيم المراهقين ، نظرا لتعدد خبراتهم واتساع دائرة علاقاتهم الاجتماعية (٨٨) . كما أجرى «فيلدر» دراسة تهدف استكشاف العلاقة بين التوافق الدراسي ونسق القيم لدى عينة من المراهقين والمراهقات ، بلغ عدد أفرادها ٢٩٤٧ . وتم اختيارهم من ١٩ مدرسة ثانوية ، بمدى عمري يتراوح ما بين ١٥ ، ١٧ سنة . وكانت الأدوات المستخدمة تتضمن :

١ - مقياس «ميلتون روكيش» للقيم .

٢ - مقياس للتوافق الدراسي .

وكان من أهم ما كشفت عنه هذه الدراسة ، أن الأفراد المتوافقين دراسيا ، تمثل قيمة السعادة لديهم أهمية كبيرة في نسق القيم . كما أوضحت النتائج أن الفتيات يعطين أهمية كبيرة لهذه القيمة عن الذكور ، بما يعكس أنهن أكثر توافقا في الدراسة من الذكور (١٠١) .

أما الإطار العام الذي يفسر كيف تنتظم قيم المراهقين في شكل أبنية وأنماط

متمايصة، فيمكن الوقوف عليه من خلال عرض الدراسات العاملة - التي استخدمت التحليل العامل كأسلوب إحصائي يكشف عن الأبنية والأنماط القيمة في هذه المرحلة العمرية .

ومن هذه الدراسات ، الدراسة التي أجراها «فلوريان» بهدف استكشاف البناء العامل للقيم الاجتماعية لدى عينة من المراهقين والمراهقات في المجتمع الإسرائيلي . بأعمار تتراوح ما بين ١٦ ، ١٧ سنة . وكان من أهم ما توصلت إليه هذه الدراسة أن البناء العامل للقيم الاجتماعية في مرحلة المراهقة يتنظم حول أربعة عوامل رئيسة هي :

العامل الأول : ويدور حول القيم الخاصة بالتوجه الذاتي . وقد أستوعب ٤٨٪ من التباين الكلي . وتشبعت عليه خمس قيم هي : القيمة الجمالية ، والحياة المريحة ، والسعادة ، والإنجاز ، والسعي للحصول على المكانة .

العامل الثاني : ويتركز حول التوجه نحو الآخرين . ويستوعب ٢٦٪ من التباين .

ومن القيم التي تشبعت عليه : قيمة التحمل ، ومساعدة الآخرين ، والحياة الأسرية ، وتقبل المعايير الاجتماعية .

العامل الثالث : ويتمثل في القيم المرتبطة بالاستقلال الشخصي والكفاءة العقلية . ويستوعب ١٥٪ من التباين .

العامل الرابع : ويشتمل على القيم المرتبطة بالكفاءة الجسمية والانتاجية ويستوعب ١٠٪ من التباين .

كما تبين أن الإناث أكثر اهتماما من الذكور بالقيم التي ترتبط بالتوجه نحو الآخرين ، في حين يهتم الذكور بالقيم التي تتعلق بالكفاءة الإنتاجية والجسمية . وأرجع الباحث ذلك إلى الدور الجنسي ، حيث تظهر الإناث قدرا أكبر من الاهتمام بالمشاكل الشخصية والعائلية . وفي حين يهتم الذكور بالمشاكل المادية (١١٤) .

وتشير هذه النتائج إلى وجود بناء يتنظم في إطاره القيم الاجتماعية للمراهقين فالعامل الأول ، والعامل الثاني يمثلان متصلا للارتقاء الشخصي Values of per

sonal development يمتد من القيم التي تدور حول الذات إلى القيم التي تدور حول التوجه نحو الآخرين .

كما كشفت الدراسة التي أجريت في البيئة المصرية ، على عينة من المراهقين والمراهقات من المدارس الثانوية العامة بالصفوف الدراسية الثلاثة . عن وجود أربعة عوامل لدى الذكور ، وهي على النحو الآتي :-

- العامل الأول : العمل والصدقة وسائل لتحقيق منافع شخصية .
 - العامل الثاني : العمل والسعي لتحسين الحال غاية في ذاته .
 - العامل الثالث : حرية الرأي في مقابل القناعة وعدم المخاطرة .
 - العامل الرابع : الحرمان من المتع العاجلة طمعا في متع آجلة .
 - كما تبين وجود عاملين تنظم في إطارهما قيم الإناث ، وهما :
 - العامل الأول : العمل والطموح لغايات بعيدة مع تقدير حرية الرأي .
 - العامل الثاني : العمل كوسيلة ، وعدم محاولة تعديل آراء الآخرين أو سلوكهم
- (٤٨) .

بهذا نكون قد تناولنا الفئة الثانية من الدراسات ، والتي تركز اهتمامها على دراسة ارتقاء نسق القيم في مرحلة المراهقة . ونعرض فيما يلي لمجموعة الدراسات التي حاولت الامتداد بدراسة الموضوع عبر مراحل عمرية مختلفة تمتد من المراهقة إلى الرشد .

(٣) مظاهر ارتقاء نسق القيم في مرحلتي المراهقة والرشد :

من الدراسات الهامة في هذا المجال ، دراسة «ميلتون روكيش» لارتقاء نسق القيم عبر مراحل عمرية مختلفة ، تمتد من سن ١١ وحتى ٧٠ سنة ، مقسمة إلى ثلاث مجموعات : الأولى : وتتكون من ٧٥٢ طالبا وطالبة من المدارس الثانوية (*)

(*) يذكر «روكيش» أن بيانات هذه العينة مأخوذة من الدراسة التي أجراها «بيتش وسكويبي» والتي سبق الإشارة إليهما ضمن دراسات الفئة الثانية .

بمبلدنة نيو يورك ، في سن ١١ ، ١٣ ، ١٥ ، ١٧ سنة . المجموعة الثانية : وتتكون من ٢٩٨ طالبا من طلبة الجامعة بولاية ميتشجان ، تتراوح أعمارهم ما بين ١٨ ، ٢١ سنة . المجموعة الثالثة : وتتكون من ١٤٠٩ فردا تتراوح أعمارهم ما بين ٢١ ، ٧٠ سنة . أما فيما يتعلق بالأدوات ، فقد استخدم مقياس القيم «لرويكش» . ونعرض فيما يلي لنتائج هذه الدراسة بشيء من التفصيل - نظرا لما تمثله من أهمية في إلقاء الضوء على نسق القيم عبر مراحل عمرية متعددة :

١ - أوضحت أن هناك تغيرا مستمرا في نسق القيم يمتد من المراهقة المبكرة وحتى سنوات متقدمة من العمر .

٢ - أن هذا التغير يكون في شكل أنماط ارتقائية Developmental patterns مختلفة ، بلغ عددها ١٤ نمطا ارتقائيا ، ومنها ما يأتي :

النمط الارتقائي الأول : ويتضمن القيم التي تدور حول تحقيق الذات (الإنجاز، الحكمة المسئولية) وهي قيم تتزايد أهميتها في فترة المراهقة وأثناء سنوات الرشد ، وتقل أهميتها لدى كبار السن - باستثناء قيمة الحكمة ، والتي تظل ذات أهمية لدى كبار السن .

النمط الارتقائي الثاني : ويتضمن القيم الشخصية (كالتخيلية والعقلانية ، والمنطقية ، والتناسق الداخلي) وتقل أهمية هذه القيم في فترة المراهقة - في حين تزداد أهميتها في أثناء سنوات الدراسة بالجامعة ، ثم تنخفض أهميتها مرة أخرى لدى كبار السن .

النمط الارتقائي الثالث : ويتضمن قيم : الجمال ، والصدقة ، والتعذب . والتي تزداد أهميتها في فترة المراهقة المبكرة ، ثم تقل أهميتها في المراحل العمرية التالية .

النمط الارتقائي الرابع : ويتمثل في قيمة الطاعة . وهي أقل القيم أهمية في مدرج القيم الوسيالية بين المراحل العمرية المختلفة .

النمط الارتقائي الخامس : ويشتمل على قيمتي الحياة المثيرة والسعادة . والتي تزداد أهميتها في مرحلة المراهقة المبكرة ، ثم تقل أهميتها في السنوات التالية من العمر .

النمط الارتقائي السادس : قيمة الحب . والتي تحتل الترتيب الثاني في مدرج القيم بين الأفراد في عمر ١١ سنة . في حين تأخذ رقم ١٤ لدى الأفراد في سن السبعين .

فهي ذات أهمية لدى صغار السن من المراهقين وتقل أهميتها مع تقدم العمر .
النمط الارتقائي السابع : ويتضمن قيم : السلام العالمي ، والأمن الأسري ، والكفاءة .

وتبين أنها تتساوى في أهميتها لدى جميع المراحل العمرية — باستثناء قيمة الأمن الأسري ، والتي تنخفض أهميتها في فترة المراهقة المتأخرة .

النمط الارتقائي الثامن : ويتضمن قيم : الحياة المريحة ، والنظافة ، والتسامح ، والمساعدة والتي تزايد أهميتها تدريجياً في السنوات التالية للمراهقة .

النمط الارتقائي التاسع : ويتمثل في قيمتي المساواة والاستقلال . وتزايد أهميتها في فترة المراهقة . ثم تقل في سنوات الرشد بين طلبة الجامعة . ثم تزايد أهميتها مرة أخرى في الستينيات والسبعينيات من العمر .

النمط الارتقائي العاشر : ويتضمن قيم : الحرية ، والسعادة ، والاعتراف الاجتماعي ، والشجاعة ، والأمانة ، وتقدير الذات . وهي أكثر القيم ثباتاً عبر العمر . فالأمانة على سبيل المثال ، تحتل الترتيب الأول في القائمة لدى جميع المراحل العمرية (١٩٤) .

ومن أهم ما تتميز به هذه الدراسة أنها أوضحت أن التغير في نسق القيم لا يقتصر على فترة المراهقة فقط ولكنه يمتد حتى المراحل المتأخرة من العمر . ولكن بما يؤخذ على هذه الدراسة أنها قارنت بين مراحل عمرية مختلفة لعينات تختلف من حيث موطن الإقامة ، والمستوى الاقتصادي — الاجتماعي — فينة المراهقين تشتمل على أفراد من المستوى الاقتصادي المنخفض والمتوسط . أما عينة الراشدين فتشتمل على أفراد من المستوى الاقتصادي — الاجتماعي المتوسط . وهي متغيرات على جانب كبير من الأهمية ، ينبغي عزل أثرها تجريبياً أو إحصائياً .

ويتسق مع ما توصل إليه « فيذر » في دراسته عن التغير في الأنساق القيمية في

الفترة من ١٤ سنة وحتى سن الرشد ، باستخدام مقياس القيم «لروكيش» وكان من أهم نتائجها : أن هناك زيادة في أهمية بعض القيم مع زيادة العمر ، ومنها قيمة الأمن الأسري ، وتقدير الذات ، والتهذب ، والنظافة . في حين تتناقص أهمية قيم أخرى مثل الحياة المثيرة ، والحرية ، والتخيلية ، وسعة الأفق . كما تبين أنه لا توجد فروق بين الأعمار المختلفة على بعض القيم ، كالحياة المريحة ، والسعادة والمرح أو البهجة ، والشجاعة . ويؤخذ على هذه الدراسة أن نتائجها مستمدة من مجتمعات مختلفة (من أمريكا وأستراليا) (١٠٥) .

وفي إطار هذا النوع من الدراسات نجد البحث الذي أجراه كل من «جابر عبد الحميد ، وسليمان الشيخ» عن تغير القيم في المجتمع العراقي على عينات تمثل أربعة مستويات عمرية :

عينة الصف الثالث الاعدادي (متوسط العمر ١٥ سنة) ، وعينة الصف الثالث الثانوي (١٨ سنة) ، وعينة من طلبة الصف الثاني الجامعي (بمدي عمري يتراوح ما بين ١٨ ، ٢٢ سنة) ، وعينة من طلبة الصف الرابع الجامعي (تتراوح أعمارهم ما بين ٢٠ ، ٢٤ سنة) . واستخدم الباحثان في هذه الدراسة بطارية «برنس» R.Prince للقيم الفارقة (٢٣) وكان من نتائج هذه الدراسة ما يأتي :

أ - أنها كشفت عن وجود تغير في القيم بين طلبة الصف الثالث الثانوي ، وطلبة الصف الرابع الجامعي . فطلاب المرحلة الجامعية أكثر اهتماماً بالقيم الجديدة أو العصرية ، كالصدقة ومسايرة الآخرين . أما طلاب المرحلة الثانوية فيهتمون بالقيم التقليدية ، كالاستقلال والأخلاق والنجاح في العمل .

ب - أن طلاب وطالبات المرحلة الثانوية والجامعية أكثر ميلاً لقبول قيم استقلال الذات من طلاب المرحلة الإعدادية .

ج - أن معظم التغير في القيم يحدث في نهاية المرحلة الثانوية وأوائل المرحلة الجامعية .

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة «ليمان وآخرين» Lehman, et al. التي أوضحت أن معظم التغير في القيم يحدث في الفترة ما بين الصف الثالث الثانوي والصف الثاني من التعليم الجامعي (١٥٤) .

كما أجرى «بنجستون» دراسة بعنوان : التغير في التوجهات القيمية عبر الأجيال المختلفة . مستخدما المنهج العرضي (أو الشبكي) ، على عينة مكونة من ٢٠٤٤ فردا يمثلون ثلاثة أجيال : الأول ، جيل الأبناء وعددهم ٨٢٧ فردا (بمتوسط عمري ١٩,٧ سنة) . والثاني : جيل الآباء ، وعددهم ٧٠١ (بمتوسط عمري ٤٤ سنة) . الثالث : جيل الأجداد ، وعددهم ٥١٦ (بمتوسط عمري ٦٧ سنة) . وكان الإجراء المتبع في هذه الدراسة هو ترتيب الفرد لست عشرة قيمة ، حسب أهميتها بالنسبة له . وقد أعدت هذه القيم لقياس أربعة أبعاد أساسية :

- ١ - أنماط القيم الإنسانية (كالمساواة والسلام العالمي ، والأخلاق) .
- ٢ - أنماط القيم المادية (كالثروة ، والملكية ، والشهرة) .
- ٣ - أنماط القيم الاجتماعية (كالمشاركة الدينية ، والصدقة ، والتسامح والوطنية) .
- ٤ - أنماط القيم الفردية (كالإنجاز والاستقلال ، وحُب المغامرة ، والحياة المثيرة ، وتنمية المهارات) .

وكان من أهم نتائج هذه الدراسة أن هناك تشابها بين صغار السن وكبار السن على بعد الإنسانية — المادية Humanism-materialism dimension ، ولكنهم يختلفون على بعد «الفردية — الاجتماعية Individualism Institutionalism dimension» . «فصغار السن تتسم توجهاتهم القيمية بالفردية ، في حين تتسم توجهات كبار السن بالاجتماعية» (٧٨) .

أما الدراسة الطولية (أو التتبعية) التي أجراها «هوج وبندر» Hofe & Bender بهدف استكشاف التغيرات القيمية لدى عينة من طلبة الجامعة ، تم تتبعهم بعد تخرجهم بتسع وعشرين سنة . فقد كشفت عن تزايد أهمية القيم الدينية والجمالية والاجتماعية بتزايد العمر (١٣٠) وتتفق نتائج هذه الدراسة مع الدراسة التي أجراها «هانتلي ودافيز» (١٣٣) ، التي أجريت بهدف الوقوف على طبيعة التغيرات القيمية لدى عينة مكونة من ٤٣٢ طالبا جامعيًا . تم تتبعهم بعد تخرجهم بحوالي ٢٥ سنة وذلك باستخدام مقياس القيم «اللبورت وفيرنون ولندزى» Allport, Vernon &

Lindzey ، وكان من أهم نتائجها أن هناك تغيراً في البناء القيمي يحدث كدالة للعمر والتغيرات الاجتماعية والتاريخية . وهذا ما أطلق عليه كل من «هوج ويندرو» نموذج دائرة الحياة Life cycle model .

وتتسق نتائج هذه الدراسات في بعض جوانبها مع ما كشف عنه «غنيم ، وأبو النيل» من أن هناك ارتباطاً إيجابياً بين العمر والقيمة الدينية . فكلما زاد عمر الفرد زاد وعيه ونضجه واكتسب الكثير من الأمور والنواحي المرتبطة بالدين (٥٤) .
أما فيما يتعلق بالدراسات العاملية (التي استخدمت أسلوب التحليل العامل) التي أجريت في هذا المجال . فقد كشف «سكوت» في دراسته عن البناء العامل للقيم في مرحلتَي المراهقة والرشد . وذلك من خلال اختياره لعينات من طلبة المرحلة الثانوية والجامعية ، وباستخدام مقياس القيم الذي أعده الباحث ، كشف عن وجود تماثل في البناء العامل للقيم في مرحلتَي المراهقة والرشد . فبشكل عام يتنظم هذا البناء حول عاملين رئيسين :

العامل الأول : نسق التوجه نحو الاستقلال . وتشعبت عليه ثلاث قيم هي : الاستقلال والاهتمام بالأنشطة العقلية ، والإبداع .

العامل الثاني : نسق التوجه الداخلي Inner directedness . وتشعبت عليه قيم المهارات الاجتماعية ، والتدين ، والمكانة ، والنمو الجسمي ، وضبط النفس (٢٠٣) .

كما أوضحت النتائج أن قيمة الإنجاز ترتبط جزئياً بكل العاملين ، أما قيمة الأمانة فلا ترتبط بأي منها . ويؤيد هذه النتائج ما توصل إليه «ماكيني» في دراسته للبناء العامل للقيم لدى عينة من طلبة الجامعة . فقد توصل إلى أن هناك عاملين أساسيين تنظم حولهما القيم في هذه المرحلة ، الأول : ويتعلق بقيم الكفاءة ، ويتضمن قيمتي الإنجاز الأكاديمي ، والسعي نحو التفوق ، وهي قيم تتعلق بذات الفرد . العامل الثاني : ويتمثل في القيم الأخلاقية ، ويتضمن الجوانب الأخلاقية والاجتماعية في التفاعل بين الأشخاص (١٦١) . وتتسق هذه النتائج مع تقسيم

«ريشر» ، للقيم إلى نوعين هما : القيم المتجهة نحو الداخل ، والقيم المتجهة نحو الآخرين ، ويتشابه النوع الأول مع ما أطلق عليه «ماكيني» قيم الكفاءة . كما يشابه النوع الثاني مع القيم الأخلاقية - الاجتماعية (١٨٧) .

أما الدراسة التي قام بها «د. مصري عبد الحميد» ، بهدف المقارنة بين أنساق القيم لدى مجموعتين من طلاب الجامعة في كل من مصر والكويت ، وذلك من خلال تحليل سيرهم الذاتية . فقد كشفت نتائجها عن أن هناك عاملا عاما ، سمي بالنسق العام لقيم الشباب العربي . هو عامل القيم الخلقية الإيجابية (كالصدق ، والأمانة ، والمسئولية ، واحترام الذات) . أما العامل الثاني : فيتعلق بنسق قيم النجاح والإنجاز والتوافق . ويشير العامل الثالث إلى نسق قيم المغامرة الواعية ، ويشتمل على قيم : المعرفة ، والتطلع والاستكشاف ، والعمل والإصلاح (٣٢) .

كما توصل «ميلتون روكيش» ، من خلال دراسته لعينة من الراشدين ، بلغ قوامها ١٤٠٩ أفراد ، إلى أن البناء العاملي لقيم هؤلاء الراشدين ينتظم حول سبعة عوامل ، استقطبت ٤١٪ من التباين الكلي . يشير العامل الأول إلى العائد العاجل مقابل العائد الأجل Immediate vs. delayed gratification .

العامل الثاني : ويتمثل في الكفاءة مقابل الأخلاق الدينية ، العامل الثالث : ضبط النفس مقابل إطلاق الحرية لها . العامل الرابع : التوجه الاجتماعي مقابل التوجه الشخصي ، العامل الخامس : الأمن الاجتماعي مقابل الأمن الأسري ، العامل السادس : التقدير مقابل الحب ، العامل السابع والأخير ويتمثل في التوجه نحو الداخل مقابل التوجه نحو الخارج (١٩٤) .

ومن أوجه النقد الموجهة إلى هذه الدراسة - ما ذكره «فيذر» من أنه لا يجوز منهجيا إجراء تحليل عاملي للقيم الغائية والوسيلة معا . وأشار إلى أنها مقياسان مستقلان تماما ، حيث يطلب من الشخص ترتيب كل مجموعة على حدة وليس المجموعتين معا (١٠٤) .

قدمنا في هذا الفصل من الدراسة عرضا للبحوث التي تناولت موضوع ارتقاء

نسق القيم . فبدأنا ببيان أهمية هذه الدراسات ، وكيف يمكن الاستفادة منها . ثم انتقلنا إلى عرض هذه الدراسات في ضوء ثلاث فئات رئيسة :

فبالنسبة للفئة الأولى : والتي تتضمن الدراسات التي أجريت على ارتفاع نسق القيم في مرحلة الطفولة . فقد تركز معظمها على تناول القيم من منظور ضيق هو منظور القيم الأخلاقية . ويرجع ذلك غالبا إلى عدم الاهتمام بدراسة القيم في ضوء مفهوم النسق . والذي يمكن من خلاله الوقوف على ارتفاع القيم والأبعاد التي تنظم هذه القيم .

كما أنه لا يوجد ـ في حدود علم الباحث ـ دراسة واحدة أهتمت بدراسة البناء العاملي للقيم في هذه المرحلة العمرية ، ومقارنتها بغيرها من المراحل . وقد ترتب على ذلك عدم توافر إطار واضح المعالم لارتفاع نسق القيم في هذه المرحلة من العمر . أما فيما يتعلق بالفئتين الثانية والثالثة من الدراسات : والتي تناولت ارتفاع نسق القيم في مرحلتي المراهقة والرشد . فتتمثل أهميتها فيما يأتي :

١ ـ أوضحت أن نسق القيم لدى المراهقين والراشدين يتنظم حول بعدين رئيسين :

الأول : نسق التوجه نحو الاستقلال . ويرتبط بعدد من القيم ، كالإنجاز والسعي نحو التفوق ، والتفرد أو الخصوصية .

الثاني : نسق التوجه الاجتماعي ـ الأخلاقي . ويرتبط بالمهارات الاجتماعية والتفاعل بين الأشخاص ، والصدق ، والأمانة ، والتدين .

٢ ـ كما توصلت هذه الدراسات إلى أن مسار ارتفاع نسق القيم يمضي من الخصوصية إلى العمومية ، ومن العيانية إلى التجريد ومن البساطة إلى التعقيد والتركيب ومن الوسيلية إلى الغائية .

٣ ـ وكشفت عن أهمية العديد من المتغيرات ، كالجنس ، والمستوى الاقتصادي ـ الاجتماعي ، والديانة في علاقتها بارتفاع القيم .
أما ما يؤخذ على دراسات هاتين الفئتين فيتمثل في الآتي :

أ - تناولها للقيم من منظور العمومية والتجريد ، حيث تناول القيم بمسمياتها العريضة وقياسها من خلال التصريح المباشر بها ، والاعتماد على مجرد ترتيب الفرد لقائمة تتضمن مجموعة من القيم . وهو إجراء - كما سبق أن أوضحنا - غير دقيق في إبراز الفروق بين الأفراد . ويبدو أن هناك خلطاً بين مفهوم «مدرج القيم» ومفهوم «نسق القيم» . فالأول يشير إلى ترتيب الشخص لقيمه حسب أهميتها بالنسبة له . أما الثاني فيقصد به التنظيم أو البناء العام لقيم الفرد ، وعلاقة كل منها بالأخرى (٨٤).

ب - لم تراخ هذه الدراسات عند قياسها للقيم تأثير عامل الجاذبية الاجتماعية فالقيم كلها مرغوبة ومفضلة لدى معظم الأفراد .
ج - عدم الاهتمام بدراسة المظاهر النوعية للقيم ، والأبعاد التي تنتظمها ، والتغيرات التي تطرأ عليها .

ويوجه عام فقد كشفت هذه الدراسات عن عدد من المشكلات التي يحتاج كل منها إلى البحث والدراسة ، بعضها يتصل بجوانب قصور لحقت بها (سواء في استخدام المفاهيم أو أسلوب القياس) . وبعضها الآخر يتعلق بأسئلة لم يتوافر بعد من الحقائق والمعلومات ما يكفي للإجابة عنها .
يلاحظ أيضاً في ضوء العرض السابق أنه لا يوجد بحوث أهتمت بدراسة ارتفاع نسق القيم عبر المراحل العمرية الثلاث وهي : -

١ - الطفولة المتأخرة .

٢ - المراهقة المبكرة .

٣ - المراهقة المتأخرة .

وهذا ما سنتلقى عليه الضوء في الفصل السابع حيث نعرض لنموذج من الدراسات التي أجراها الباحث على ارتفاع نسق القيم عبر هذه المراحل العمرية الثلاث .

الفصل السادس

الإطارات النظرية المفسرة لارتقاء القيم

عرضنا فيما سبق لمظاهر ارتقاء نسق القيم عبر العمر وأنماطها ونعرض في هذا الفصل من الدراسة لما يأتي :

أولاً : الإطارات النظرية المفسرة لارتقاء نسق القيم :

- ١ - تصور ريشر .
 - ٢ - تصور ماسلو .
 - ٣ - تصور ودروف .
 - ٤ - تصور فرويد ويونج .
 - ٥ - تصور كولبرج وبياجيه .
 - ٦ - تصور نيوكمب وأيزنك .
 - ٧ - تصور روكيش .
 - ٨ - تصور ويليامز .
- ثانياً : وظائف إرتقاء القيم .

(١) تصور «ريشر» لارتقاء القيم :

ونبدأ بتناول منظور «ريشر» في ارتقاء القيم نظرا لأنه يقدم لنا خريطة واضحة المعالم لأنواع القيم المختلفة في ضوء عدد من الأبعاد الأساسية، تساعدنا على المزيد من الفهم للتصورات والإطارات النظرية الأخرى لارتقاء القيم (١٨٧) وذلك على النحو التالي:

١ - التصنيف على أساس عمومية القيمة . أي على أساس مدى وجودها وانتشارها في المجتمع فهي عامة إذا كانت لها درجة عالية من الانتشار والشيوع بين أفراد المجتمع ، وخاصة إذا ارتبطت بفتة معينة من أفراد هذا المجتمع (كرجال الدين مثلا، أو العلماء، أو رجال السياسة . . . الخ).

٢ - التصنيف على أساس موضوع القيمة . . وذلك كما هو موضح بالجدول الآتي :

م	نمط القيم	القضية	أمثلة أو عينات منها
١	قيم الأشياء	الإعجاب بالأشياء أو الحيوانات	قيمة الطهارة أو النقاء.
٢	القيم البيئية	تفضيل الترتيبات والتصميمات	الجمال .
٣	القيم الفردية أو الشخصية	الحصول والملاح التي يعجب بها الشخص ويفضلها (كسمات الشخصية، والقدرات، والمبادئ . . . الخ).	الذكاء .
٤	قيم الجماعة	تفضيل إقامة علاقات مع الآخرين في جماعة	الصداقة
٥	القيم الاجتماعية	الإعجاب بنظام المجتمع	العدالة الاقتصادية والمساواة .

جدول رقم (١)
تصنيف القيم على أساس الموضوع

٣- التصنيف على أساس ما تحققه القيمة من فائدة لمحتضنها أو من يتبناها وتنقسم إلى الفئات التالية :

- ١- قيم مادية وجسمية (كالصحة، والراحة، والأمن الجسمي).
- ٢- قيم اقتصادية (كالإنتاجية، والأمن الاقتصادي).
- ٣- قيم اجتماعية (كاحترام الآخرين، والعطف على الفقراء)
- ٤- قيم أخلاقية (الأمانة- العدالة).
- ٥- قيم سياسية (الحرية).
- ٦- قيم جمالية (الجمال والتناسق).
- ٧- قيم دينية (نقاء الضمير).
- ٨- قيم فكرية (الذكاء).
- ٩- قيم مهنية (النجاح المهني).
- ١٠- قيم وجدانية (الحب والتقبل).
- ٤- تصنيف القيم على متصل الوسيلية- الغائية.

فالقيم الوسيلية هي بمثابة الأدوات أو الوسائل التي يستخدمها الفرد لتحقيق أهداف وغايات بعيدة، هي القيم الغائية.

٥- التصنيف على أساس توجه القيم

- ١- القيم المتجهة نحو الذات (مثل النجاح والراحة والخصوصية).
- ٢- القيم المتجهة نحو الآخرين (كالنجاح والقيم الوطنية والعدالة الاجتماعية).

أما فيما يتعلق بتصوير «ريشر» في ارتفاع القيم فيتلخص فيما أسماه بإعادة توزيع الفرد لقيمه Value- redistribution على مدار الحياة. وهي عملية تخضع لعدد من الشروط الواجب توافرها لكي تتم ويتحقق من خلالها النمو والارتفاع في النسق القيمي.

فهناك عمليتان يسيران جنباً إلى جنب في ارتفاع القيم هما نمو بعض القيم وظهورها، واختفاء قيم أخرى، وذلك على النحو الآتي :

جدول رقم (٢)
يوضح تصور «ريشر» في ارتفاع القيم

أشكال نمو القيم	أشكال اختفاء القيم
١ - اكتساب القيمة .	١ - التخلي عن القيمة .
٢ - زيادة إعادة توزيع القيمة .	٢ - نقص إعادة التوزيع .
٣ - تقدير مرتفع للقيمة .	٣ - تقدير منخفض للقيمة .
٤ - اتساع مجال عمل القيمة .	٤ - ضيق مجال عمل القيمة .
٥ - ارتفاع معايير القيمة .	٥ - انخفاض معايير القيمة .
٦ - تزايد أهمية القيمة .	٦ - تناقص أهمية القيمة .

ويتضح من ذلك أن عملية النمو والارتفاع، وعملية الاختفاء تأخذان أشكالاً أو مراحل معاكسة تماماً تبدأ من مجرد الاكتساب - مقابل التخلي، وتنتهي بتزايد الأهمية - مقابل تناقص الأهمية (أنظر : ١٨٧).

٢ - تصور «ماسلو» *

أوضحت نتائج بعض الدراسات وجود ارتباط أو علاقة واضحة بين ارتفاع قيم الفرد، وبين ارتفاع دوافعه وحاجاته . فالدافع إلى الإنجاز على سبيل المثال يرتبط ببعض القيم مثل : الإنجاز، والطموح، والتمكن، والاستقلال، كما ترتبط الحاجة للانتباه ارتباطاً موجباً بالصدقة، والحب، والسلام العالمي (أنظر: ١٩٤)

وفي ضوء هذه النتائج استنتج العديد من الباحثين أن ارتفاع نسق الحاجات يأخذ نفس الشكل الذي يمضي فيه ارتفاع نسق القيم .

فقد أوضح «ماسلو» في نظريته عن الدافعية أن هناك نوعاً من الارتفاع المتتالي للحاجات حيث ترتقي حاجات الفرد في شكل نظامي متدرج ومتتال من الحاجات الأدنى إلى الحاجات الأعلى، وذلك طبقاً لدرجة أهميتها أو سيادتها (١٥٦) وذلك على النحو الآتي :



شكل (١)

التدرج الهرمي للحاجات

وفي ضوء هذا التدرج الهرمي للحاجات، لا يتحقق التقدم نحو حاجة تقع في مستوى أعلى على هذا المدرج الهرمي إلا بعد إشباع الحاجات التي تقع في المستوى الأدنى منها. فبمجرد إشباع الحاجات العضوية سرعان ما تبرز الحاجات الأعلى طالبة الإشباع هي الأخرى. وبالتالي تتقدم لتحتل مكان الصدارة تلك الحاجات المتصلة بالسلامة أو الأمن. أما حاجات الحب فإنها تفرض نفسها حينما يتم إشباع الحاجات الفسيولوجية، والحاجات المتعلقة بالسلامة بصورة معقولة، فالشعور بالانتماء يضيف إلى شعورنا بالسلامة والأمن ويزيد منه. فهناك تنظيم من الحاجات وال رغبات والأهداف، يختلف باختلاف الأفراد، والعمر، والإطار الحضاري، وتأخذ هذه الحاجات والأهداف شكلاً متدرجاً في الأهمية بالنسبة للفرد. (١٥٠)

ويرى «ماسلو» أن هناك مجموعتين من حاجات التقدير هما :

١ - الرغبة في القوة، والإنجاز، والاستقلال، وأن يكون الشخص موضع ثقة الآخرين.

٢ - رغبة الفرد في السمعة والمركز، والاعتراف، والتقدير من جانب الآخرين.

الخطوة التالية في المدرج الهرمي هي تحقيق الذات، والتي تشير إلى الرغبة في تحقيق الشخص بطاقاته أو إمكاناته الكامنة، ويعتمد تحقيق الذات على الفهم والمعرفة الواضحة بإمكانات الفرد الذاتية (انظر ١٥٦ ، ٢١)

وهذا ما أشارت إليه نتائج إحدى الدراسات، عن استقرار حياة المبدعين (٢٠) فقد تبين أن هناك ثلاث مراحل برزت من خلالها قيم الإصلاح لدى هؤلاء المبدعين، وهي:

١ - مرحلة إبراز الاهتمامات في ظل نمط متميز من التنشئة المبكرة. فطابع التنشئة الذي يحكم الفرد المبدع هو طابع يتسم بالتوجيه وليس الضغط، والتشجيع على المفارقة وليس التقليد والمجازاة. ذلك الطابع من التنشئة الممكن من قدر من الاستقلال وممارسة صور مختلفة من الاهتمامات التي تدفع إليها محددات الذات. وهذا النوع من التنشئة هو ما يسود في مرحلة مبكرة من حياة المبدع تساعده على أن يبرز اهتماماته وينطق بإمكاناته دون خشية من عقاب من جراء مخالفة لتوقعات الآخرين. فمن خلال تحليل حياة كل من «ستيفن بندر» و«برتراند رسل» تبين أن المبدعين يمرون بتنشئة مبكرة أوضح ما فيها التشجيع على الاستقلال والصدق.

٢ - مرحلة البحث عن الذات. وتبدأ هذه المرحلة مع بداية مواجهة الأفراد لمنشئين متعددين خارج نطاق الأسرة، كالأقران، والمدرسين. . . الخ، وهنا يصطدم الأفراد بقواعد والتزامات اجتماعية عليهم أن يمثلوها. كما أنهم يواجهون نظاماً للإثابة والعقاب. وهنا يواجه الفرد الذي نشأ على الاستقلال والصدق، مع كل ما هو من شأنه أن ينمي الذات وإمكاناتها، أول عقبة أساسية في طريقه.

٣ - مرحلة تحقيق الذات. فالعمل الإبداعي كعمل هادف يسعى إلى التكامل مع «النحن» صورة يرضيها المبدع صورة من شأنها أن تحقق الاتزان بين الأنا والآخرين في إطار ترتضيها الأنا. فما أن يضع الفرد قدمه في هذه المرحلة حتى ترجم نوازع الإصلاح لديه في معان محددة بعد أن كانت ذات صبغة إنسانية عامة. فالإبداع إذن هو وسيلة لتحقيق الذات (٢٥).

٣- تصور «ودروف» :

يمثل مفهوم القيمة لدى «ودروف» أهمية كبيرة في تفسير السلوك البشري ويرى أن ارتقاء القيم يعطي في اتجاهه من الوصيلية إلى الغائية ، ومن الخصوصية إلى العمومية ، ومن العينية إلى التجريد ، ومن المباشرة إلى غير المباشرة .

فالأهداف المباشرة تتعلق بالأشياء الواقعية (مثل الطعام والشراب) أما الأهداف غير المباشرة فعلى الرغم من أنها ترتبط بالواقع - إلا أنها تتضمن نوعاً من التهيؤ للمستقبل (مثل الوظيفة، المسكن الجديد)، أما الأهداف الغائية فهي أبنية عقلية بحثه للنمط المثالي الناتج عن الخيال (كالحرية، والجمال) فالمستويان الأول والثاني لإشباع حاجات الفرد أما المستوى الثالث فهو مستوى القيم الغائية (٢٣٦) .

ففي السنوات الثلاثة الأولى من عمر الطفل تتمثل الأهداف الأساسية في اللعبة الخاصة، وهي أهداف أكثر مباشرة ولا يوجد أي دليل على ارتباطها بالغايات البعيدة. فاختيار المفاهيم للحصول على القيم المرغوبة المباشرة محدود جداً. حيث يوجد تصلب في الأنماط لأن العمليات العقلية العليا كالترميم والتجريد مازالت في مرحلة التكوين أو التشكيل. ولذلك تنسم قيم الطفل بأنها نوعية وعينية ومباشرة.

أما في السنة الخامسة، حيث يستطيع الطفل التعميم والتجريد نجد أن مفاهيمه القيمية تنسم بعدم المباشرة، فنجد بداية ظهور مفهوم المفضل بشكل مجرد «كأن يكون مطيعاً» أو معتمداً على نفسه «فالطرق أو الوسائل أكثر فردية وذاتية من الغايات. لذلك تتميز الغايات بأنها أكثر ثباتاً في حين أن الوسائل يمكن تغييرها بسهولة (نفس المرجع السابق).

فمع تزايد عمر الطفل لا يقتصر الضمير على الأوامر والنواهي البسيطة بل يتسع ليشمل معايير أكثر تعميماً. أو بعبارة أخرى ليشمل تصورات عامة مما يجب ومالا يجب، فلا يكتفي الطفل بالعزوف عن ضرب أخيه الأصغر مثلاً ولكن يتجاوز ذلك ويسلك بطريقة «عطوف» حانية بشكل عام، بل أكثر من ذلك، قد يتعلم الطفل

أيضاً أن يكون أميناً مطيعاً لا يكذب ولا يسرق يحترم حقوق الآخرين وصالحهم ، وهكذا (١١).

فقد تبين أن أخلاقيات الطفل في المراحل العمرية المبكرة تميل لأن تكون عيانية وخارجية ، أما في مرحلة المراهقة فإنها تتبلور في اتجاهين أساسيين : الأول : تصيح المفاهيم الأخلاقية أكثر عمومية وشمولية . فمن الأفضل أن يكون أميناً بشكل عام .

الثاني : تصيح المثاليات الأخلاقية أكثر فهماً واستيعاباً (١٣٩).

٤ - تصور «فرويد ويونج» :

سبق أن عرضنا لموقف التحليل النفسي في اكتساب القيم أما هنا فتحدث عن تصور المحللين النفسيين لارتقاء القيم وتغيرها عبر العمر .

تركز تصور «سجموند فرويد» في ارتقاء القيم الأخلاقية على السنوات المبكرة من عمر الطفل وبخاصة الخمس السنوات الأولى — شأنه في ذلك شأن نظريته للكثير من جوانب السلوك البشري ويتلخص تصوره في هذا الجانب على مفهوم الأنا الأعلى ، والذي يعمل على كف دفعات «الهو» ذات الطابع الجنسي أو العدوانية وإقناع الأنا بإحلال الأهداف الأخلاقية محل الأهداف الواقعية ، والعمل على بلوغ الكمال . (٦٩).

أما «كارل يونج» فيرى أنه في السنوات المبكرة للغاية من العمر يستثمر «الليدو» في نشاطات ضرورية للبقاء ، وقبل سن الخامسة تبدأ القيم الجنسية في الظهور ، وتبلغ قممتها خلال المراهقة ، وتبلغ غرائز الحياة الأساسية والعمليات الحيوية في شباب المرء والسنوات الأولى من الرشد ذروتها .

فالشخص الشاب يكون فياضاً بالطاقة والقوة ويكون مندفعاً عاطفياً كما أنه لا يزال — إلى حد كبير معتمداً على الآخرين . وهذه الفترة من العمر هي التي يتعلم فيها الشخص مهنته ، ويتزوج ، ويبنى لنفسه مكانته في الحياة .

وعندما يصل الفرد إلى أواخر الثلاثينات ، وأوائل الأربعينات يحدث تغير حاسم
عبر قيمه ، فاهتمامات الشباب وأهدافه تفقد قيمتها ، لتحل محلها اهتمامات جديدة
أكثر ثقافة وأقل بيولوجية .

ويصبح الشخص في أواسط العمر أكثر انطواء وأقل اندفاعا ، ويحل التروي محل
القوة الفيزيكية والعقلية ، ويتسامى قيمه في شكل رموز اجتماعية ودينية وفلسفية ،
فهو يتحول إلى إنسان روحي . وهذا التحول هو أكثر الوقائع حسبا وأهمية في حياة
الشخص ، وهو كذلك واحد من أكثرها خطورة ، لأنه إذا أصاب الحلل أي شيء في
أنحاء تحول الطاقة الشخصية قد يلحق بها العجز الدائم . ويحدث هذا عندما
لاستخدم القيم الثقافية والروحية لمتصف العمر جميع الطاقات التي كانت تستثمر
فيا سبق في الأهداف الغريزية . وفي هذه الحالة يصبح فائض الطاقة طليقا ليعت
الاضطراب في توازن النفس (نفس المرجع السابق) .

٥ - تصور كولبرج وبياجيه :

يرى بياجيه أن الارتقاء الأخلاقي يمر بمرحلتين أساسيتين هما :

١ - مرحلة الأخلاق الواقعية أو التبعية : -Moral realism (or) Heteron-

omous morality

وتبدأ من (٦ - ١٠ سنوات) ، وفيها يحكم الأطفال على الأفعال (ماهو صحيح وما
هو خطأ ، ما هو حسن وما هو سيء) في ضوء ما يترتب على هذه الأفعال من أضرار
مادية وليس على أساس نية الفاعل فالطفل يطيع خوفا من عقاب الوالدين ويحاول
ألا يقوم بالأفعال المنوعة أو المرفوضة من جانب الآخرين .

٢ - مرحلة الأخلاق الاستقلالية : -Autonomous morality

وتسمى أحيانا بمرحلة المسؤولية الذاتية ، في مقابل المسؤولية الموضوعية في المرحلة
السابقة . وتمتد هذه المرحلة الثانية من سن ١٠ - ١١ سنة وفيها يحكم الأطفال على
السلوك أو الفعل في ضوء نية أو مقصد الفاعل وليس في ضوء الأضرار أو المخاطر
المرتبة عليها . (فالطفل الذي يتعمد مثلا إسقاط الحبر على ملابس طفل آخر أكثر

خطورة من الطفل الذي يسقط منه الحجر دون قصد).

ويشير ذلك إلى أن الأحكام الأخلاقية تنسم في المرحلة الأولى بالجمود والعيانية. أما في المرحلة الثانية فيحدث التحول من الاهتمام بالتأثير العيانية المباشرة للفعل إلى الاهتمام بنوايا الفاعل، والتمييز بين ما هو جسمي وما هو عقلي (أنظر : ٢٠٧، ١٧٩).

ووفقاً لتصور «بياجي» يحدث نوع من التحول أو التغير من الأحكام الأخلاقية التابعة أو الخاضعة Heteronomus إلى الأحكام الأخلاقية المستقلة Autonomous. أما «كولبرج» فقام بصياغة ثلاثة مستويات أساسية من الارتقاء الأخلاقي وقسم هذه المستويات إلى ست مراحل. ولاتقوم كل مرحلة فقط على ما إذا كان الطفل قد اختار أن يطيع القواعد الاجتماعية أو الحاجات الملحة، ولكن أيضاً على أساس الاستدلال والتبرير العقلي لهذه الاختيارات.

وعلى الرغم من أنه يرى أن هذه المراحل ثابتة - إلا أنها لا تحدث في نفس العمر لدى جميع الأفراد. فالعديد من الأفراد لا يصلون إلى المستوى الأعلى من الحكم الأخلاقي (٣٩).

وتتمثل المراحل والمستويات الخاصة بالارتقاء الأخلاقي لدى «كولبرج» فيما يأتي:

المستوى الأول : ما قبل الحكم الأخلاقي premoral أو ما قبل الالتزام بالتقاليد والأعراف Preconventional

ويشتمل على ما يأتي :

١ - مرحلة توجه الطاعة والعقاب :

حيث طاعة الآخرين خصوصاً الوالدين تجنباً للعقاب.

٢ - مرحلة التوجه الأناني الساذج :

وهي مرحلة المتعة أو اللذة والإحساس بأن السعادة هي أهم شيء... بحيث تقوم

القرارات الأخلاقية على اعتبارات عملية ، فالأفعال هي التي تحقق فائدة أو مكافأة لذاته وللآخرين .

المستوى الثاني : مستوى الانصياع للقواعد والأعراف Conventional ويشتمل على :

٣ - مرحلة توجه الطفل الخير أو اللطيف :

حيث يقوم الطفل بأفعال وسلوكيات لمساعدة الآخرين والحصول على الثناء والإعجاب من قبلهم . وكذلك إقامة علاقات اجتماعية وطيدة مثل الصداقة . فهو يحكم على تصرفاته في ضوء مراعاته للقواعد السائدة أو عدم مراعاتها .

٤ - مرحلة الانصياع تجنباً للسلطة والقانون :

حيث يتوجه الطفل في أعماله وواجباته في ضوء احترامه للسلطة ، وطاعته للقوانين فالانصياع هنا يخضع لمعايير النظم والقواعد الاجتماعية .

المستوى الثالث : مستوى المبادئ أو ما بعد الأعراف والتقاليد Postconvention ويشتمل على : -

٥ - مرحلة التوجه الشرعي التعاقدي :

حيث تقوم الأخلاق على أساس الاتفاق والتعاقد بين الأفراد ، بشكل ديمقراطي والانصياع للأحكام والقواعد الأخلاقية الخاصة باحترام القانون والأنظمة السائدة في المجتمع . وذلك بهدف تحقيق رفاهية المجتمع .

٦ - مرحلة توجه المبادئ أو الضمير :

وفي هذه المرحلة يكون الانصياع والمجاراة تجنباً لعقاب الضمير . وتتميز عن سابقتها بأن يكون الفرد أكثر توجهها نحو الداخل حيث نمو الضمير وبقظته (١٤٤ ، ١٤٥ ، ١٤٦) .

ويرى «كو لبرج» أن هذه المستويات والمراحل تتأثر بالعديد من العوامل كالقدرات المعرفية ، والظروف أو المتغيرات الثقافية ، وأساليب التنشئة الاجتماعية

والتربية الأخلاقية .

هذا وقد أضاف «دامون» W. damon مرحلة أخرى تسبق في الظهور المرحلة الأولى لدى «كولبرج» وهي المرحلة (صفر) حيث التوجه غير المرتبط بالأخلاق no Morality - relevant orientation حيث يختار الطفل المواقف الأخلاقية - إلا أنه لا يمكنه أن يحدد أو يميز سبب اختياره وبدون آخر لا يمكنه التمييز بين ما يرغبه وما هو صحيح أخلاقياً . فأسباب الخطأ غير واضحة لديه (١١٣ ، ٣٩) .

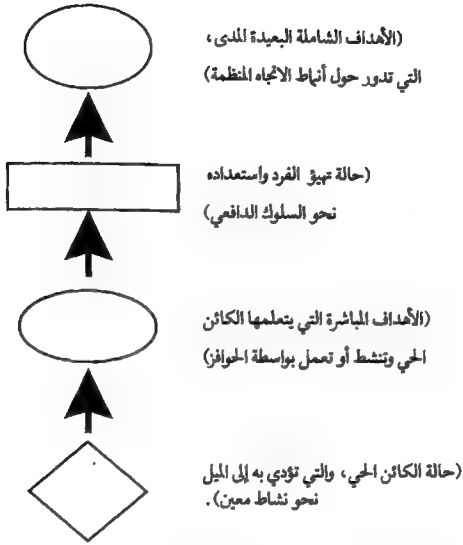
وتتمثل أوجه التشابه بين «كو لبرج وبياجيه» في أن الأخلاقيات الناجحة لدى الطفل هي نتيجة إعادة البناء التلقائي لخبراته Spontaneous restructuring وليست مكتسبة أو مأخوذة من الراشدين . أما أوجه الاختلاف فتتلخص في تصور «كولبرج» للارتقاء الأخلاقي بأنه يستمر لفترة طويلة تبدأ من حوالي سن السابعة وحتى السابعة عشرة ، كما أنه يمر بست خطوات أو مراحل مركبة يتلو بعضها بعضها الآخر . أما «بياجيه» فيرى أن الارتقاء الأخلاقي يمتد إلى فترة محدودة من العمر . وأنه يشتمل على مرحلتين فقط هما : الأخلاق التابعة والأخلاق المستقلة (أنظر : ١٦٧ ص ٤٠٧) .

٦ - تصور «نيوكمب وأيزنك» :

يرى «نيوكمب» أن القيم عبارة عن مفاهيم عامة مجردة ، وأن ظهورها وارتقاءها هو محصلة العديد من العمليات الخاصة بالاختيار والتعميم ، والتي يترتب عليها الانساق والتنظيم الطويل المدى لدى الفرد (١٦٩) .

فنسق «أوبروفيل» القيم لدى الفرد يرتقي في ضوء مستويات متدرجة تبدأ من الخصوصية إلى العمومية ، حيث البواعث Drives ثم الدوافع Motives ثم الاتجاهات ثم القيم .

وذلك كما هو موضح بالشكل الآتي :

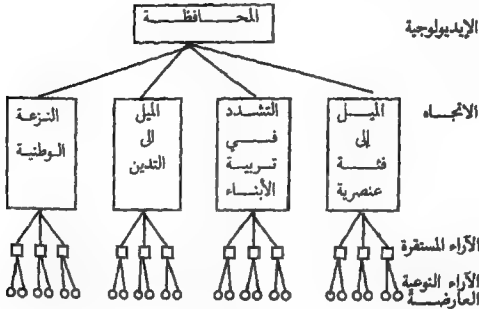


شكل رقم (٢)

يوضح ارتفاع القيم من الخصوصية إلى العمومية في ضوء علاقتها بالمفاهيم الأخرى
(أنظر : ١٦٩ ص ٤٥)

إذن فعملية إرتقاء القيم من منظور «نيوكمب» تلخص في أن هناك موضوعات أو أنشطة تمثل أهمية بالنسبة للفرد وتستثير بواعثه ودوافعه ، بالتالي تكون لديه اتجاهها نفسيا تحوها ، ثم تنظيم هذه الاتجاهات فيما بينها بحيث تكون قيمة معينة لدى الفرد عن هذه الموضوعات أو الأشياء .
ويتسق ذلك مع تصور «أيزنك» في تكوين آراء واتجاهات الأفراد . والذي يتمثل

في أربعة مستويات متدرجة يوضحها الشكل الآتي :



شكل (٣)

تدرج الآراء والاتجاهات لدى «ايزنك» (انظر ١٠٨ ص ١١٢)

ويشير هذا الشكل إلى أن نسق قيم الفرد أو إيديولوجيته عبارة عن وحدة مركبة نتيجة تراكم الخبرات والمعارف في عدد من المستويات :

١ - في المستوى الأول، توجد الآراء النوعية الطارئة أو النوعية والتي لا ترتبط بغيرها من الآراء ولا تمثل أهمية كبيرة بالنسبة لصاحبها .

٢ - في المستوى الثاني، تتسم الآراء بنوع من الاستقرار والثبات .

٣ - في المستوى الثالث يوجد ما نطلق عليه «اتجاهات» حيث مجموع الآراء المترابطة حول موضوع معين، والتي تكون فيما بينها اتجاهات معينة بالإيجاب أو السلب .

٤ - في المستوى الرابع نجد ما نسميه بالأيديولوجية وهي عبارة عن تنظيم لعدد من الاتجاهات كالمحافظة أو التحرر (٩٣) .

ويمثل المستوى الأخير في تصور «ايزنك» مستوى التعامل مع القيم، والتي تمضي في ارتقائها كما سبق أن وضحنا من الخصوصية والعينية (حيث الآراء النوعية إلى

العمومية والتجريد (حيث الاتجاهات المستقرة والثابتة).

وبوجه عام يميز «أيزنك» بين الرأي والاتجاه والقيمة على أساس بعد البساطة - التعقيد أو التركيب. فهو يرى أن آراء الفرد حول موضوع ما تعد بداية أو جذورا تتبلور فيها بعد في شكل اتجاه نحو هذا الموضوع، ثم تلتقي هذه الاتجاهات مكونة ما يسمى «بالإيديولوجية» أو القيمة (٩٣٠).

أما «كانترل وماكجوير» فقد ميزا بين الرأي والاتجاه على أساس أن الرأي هو اعتقاد خال من الدافعية أو الدينامية في حين أن الاتجاه يتسم بسيادة الخصائص الدينامية أو الدافعية (١٣).

ويميز «او سجد وزملاؤه» بينها على أساس أن الآراء يمكن التحقق منها على حين تتناول الاتجاهات والقيم موضوعات تعتمد على الذوق ولا تقبل التحقق.

ونستخلص مما سبق أن هناك اختلافاً بين المفاهيم الثلاثة : الرأي، والاتجاه والقيمة، فالرأي من طبقة ميكولوجية أخرى غير الاتجاه، كما يختلف عنه من حيث علاقته الوظيفية بالسلوك. فالرأي يوجد فقط حين تعجز الاتجاهات عن تمكين الفرد أو الجماعة من مواجهة الموقف، أي حين يقدم الموقف مشكلات تتضمن موضوعات جديدة وغريبة أو ترتيبات جديدة لموضوعات مألوفة تتطلب ممن يواجهها التدبر في عواقب المسالك المختلفة ويشمل ذلك تعريف الموقف وتصور السلوك المناسب له. والرأي يتضمن أو يقوم جزئياً على الاتجاهات ولكن ذلك لا يعني أنه مرادف للاتجاه، فهو دائماً مرتبط بعناصر الشك والخلاف في الموقف، كما أن الرأي أقرب ما يكون إلى السطح بعكس الاتجاه فهو أعمق وأكثر التصاقاً بالأنا.

كما تختلف الاتجاهات عن القيم، حيث ينظر إلى القيم على أنها حالات خاصة من مفهوم الاتجاه وتعتبر محصلة تطور الكثير من عمليات الانتقاء والتعميم، ومنتظم الاتجاهات الشاملة في الواقع حول قيم مركزية تعد بمثابة إطار مرجعي

لأفراد المجتمع (٦٣).

٧- تصور «روكيش» :

القيمة من منظور «روكيش» تعني ضربا من ضروب السلوك أو غاية من غايات الوجود المفضلة . فعندما نقول إن لدى الشخص قيمة معينة تقصد بذلك أن معتقداته تتركز حول أحد أشكال السلوك المرغوب فيه أو حول غاية من غايات الوجود .

فالقيم تنظم في فئتين رئيسيتين هما :

١ - القيم الغائية (غايات في ذاتها) .

٢ - القيم الوسيلى (أشكال وضروب السلوك الموصلة إلى هذه الغايات) .

وتحتوي القيم الغائية لدى «روكيش» على فئتين فرعيتين : قيم خاصة بالشخص وتدور حول الذات Self-centered (كقيمة تقدير الذات) وقيم خاصة بالعلاقات بين الأشخاص أو المجتمع Society-centered (كقيمة السلام العالمى) كما تشتمل القيم الوسيلى أيضا على فئتين : القيم الأخلاقية Moral Vales (كإلانة) وقيم الاقتدار أو الكفاءة Competence Values (كالمنطقية) (١٩٦)

ويعتبر هذا التصنيف ذا أهمية كبيرة في التصور النظري «الروكيش» لسببين يحدد هما في :

١ - أن عدد القيم النهائية ليس من الضروري أن يماثل عدد القيم الوسيلى .

٢ - أن هناك علاقة وظيفية لا يمكن تجاهلها بين هذين النوعين من القيم .

والقيم التي يتبناها الفرد تنظم كما يقول «روكيش» في إطار عام هو نسق المعتقدات الكلى، الذي يتصف بالتفاعل والارتباط بين عناصره والمثلة في الاتجاهات والقيم الوسيلى والقيم الغائية .

يتزايد عدد القيم التي يتبناها الفرد مع تزايد عمره وبالتالي تتغير شكل زملاى أو مجموعات نسق القيم لديه ، فبعد أن يتعلم أو يكتسب الفرد قيمة معينة يحدث لها نوعا

من التكامل Integration في تنظيم نسق القيم، التي تحتل فيه كل قيمة موضعا معيناً بالمقارنة بالقيم الأخرى. فالقيم التي يتعلمها الفرد تنتظم في نسق يقوم على منطق الأولويات.

وارتقاء نسق القيم من منظور «روكيش» هو محصلة العديد من المتغيرات كالارتقاء الفكري، والمستوى الثقافي، والإطار الحضاري، والدور الجنسي، والتمثيل السياسي، والتربية الدينية (١٩٤).

٨- تصور «ويليامز»:

يرى «ويليامز» Williams أن احتمالات التغير في نسق القيم تتمثل فيما يأتي:

١ - الخلق Creation ويعني بهذا بروز محك تقويمي أو معتقد ما من واقع خبرة جديدة بحيث يصبح هذا المحك أو هذا المعتقد ذا فاعلية في تشكيل نمط سلوك الفرد، ومن ثم إحداث تغير فيما كان محتضنا من قيم سابقة، يتحدد شكله بقدر مساهمة هذه القيم السابقة للمعتقد أو المحك الجديد.

٢ - الانطفاء المفاجيء للقيمة Value sudden destruction ويشير إلى ما يحدث أحيانا من انطفاء سريع لقيمة كانت مرغوبا فيها من قبل ربما لظهور معلومات جديدة تنقص من قدر القيمة.

٣ - وهنّ القيمة Value attenuation ويقصد به التناقص في تعزيد الفرد الوجداني لقيمة معينة.

٤ - امتداد القيمة Value extension ويشير إلى اتساع رتبة الاحتكام إلى القيمة في عدد إضافي من المواقف.

٥ - تفصيل القيمة Value elaboration ويعني بهذا تبرير القيمة وتبريرها وتغلغلها في السياق الاجتماعي الثقافي.

٦ - التحديد والتخصص Value specification ويعني الاحتكام إلى القيمة في

مواقف معينة دون غيرها .

٧ - حدود القيمة Value Limitation ، ويعني بذلك انحصار القيمة في حدود معينة نتيجة انضوائها أو تعاضدها مع عدد آخر من القيم في النسق القيمي للفرد ، الأمر الذي قد يدفع إلى تغير القيمة علواً أو هبوطاً بقدر ما يطرأ على قيمة أخرى في اتجاه أو آخر .

٨ - إيضاح القيمة Value explication ويقصد به التأثير على قيمة معينة من خلال وسائل تغيير الاتجاهات والقيم .

٩ - الاتساق Consistency أي الاتساق بين ما يمارس من سلوك وبين مضمون القيمة .

١٠ - الشدة Intensity ، أي تحرك القيمة إلى مركز أساسي من بناء الشخص أو تفهقها عن هذا المركز نتيجة لتولد خبرات مؤدية إلى ذلك . (انظر ٢٥ ، ص ٧٧) .

ثانياً : وظائف ارتقاء القيم :

وعملية ارتقاء القيم وتغيرها عبر العمر عملية هدفها الأساسي خدمة الفرد ؛ فهي تمكنه من تحقيق العديد من الوظائف ومنها ما يأتي :

١ - الوظيفة الدافعية Motivational Function

من الوظائف المباشرة للقيم واتساق القيم توجيه الأفعال الإنسانية أو أفعال الأفراد في المواقف التي يتعرضون لها في حياتهم . كما أن لها وظائف أخرى طويلة المدى تتمثل في التعبير عن حاجات الأفراد الأساسية . فالقيم مكون دافعي قوي كما أن لها مكونات معرفية وجدانية وسلوكية . فالقيم الوسيطة مثلاً لها قوة دفع لتحقيق أهداف معينة ، يتم تدعيمها من خلال تحقيق غايات أبعد .

وتقوم القيم بهذه الوظائف باعتبارها أدوات لاستمرار صورة الفرد عن ذاته وتحسينها ، وهو ما أشار إليه «ماكدوجل» بعاطفة اعتبار الذات Sentiment of self . regard

وقد تبين أنه من الوظائف الأساسية للاتجاهات: تحقيق التوافق، والدفاع عن الأنا، والوظيفة المعرفية وأن هذه الوظائف الثلاث لا تمثل أكثر من مجرد تعبيرات أو مظاهر للقيم المختلفة التي يمتلكها الأفراد بدرجات متفاوتة، وبالتالي تساعد مجموعة أو زملة القيم التي يتبناها الفرد على التوافق مع المجتمع والدفاع عن الأنا ضد التهديد واختبار الواقع.

٢- الوظيفة التوافقية للقيم Adjustive Function :

يؤدي ارتقاء نسق القيم لدى الفرد إلى تحقيق توافقه النفسي والاجتماعي. فلكل مرحلة عمرية نسق من القيم تتميز به من غيرها من المراحل طبقا للخصائص المعرفية والوجدانية والسلوكية لها، ويؤدي هذا النسق في حالة توازنه إلى تحقيق توافق الفرد مع القواعد والمعايير الاجتماعية والأخلاقية السائدة في المجتمع.

٣- وظيفة الدفاع عن الأنا Fgo - defensive Function :

يرى المحللون النفسيون أن القيم لا تقل أهمية عن الاتجاهات في مجال خدمة حاجات الدفاع عن الأنا. فهي تساعد الفرد على عمل تبريرات معينة لتأمين حياته. فالأشخاص المتسلطون على سبيل المثال يؤكدون ضروريا سلوكية معينة مثل النظافة والتأدب، وكذلك غايات معينة مثل الأمن الوطني والأسري. حيث يساعدهم ذلك على الدفاع عن الأنا.

٤- وظيفة المعرفة أو تحقيق الذات Knowledge or Self Actualization :

ويعرف «كانتز» هذه الوظيفة بأنها تعني البحث عن معنى والحاجة إلى الفهم والاتجاه لعمل أفضل تصور وتنظيم ممكن بهدف الوضوح والاتساق (١٩٤).

عرضنا في هذا الفصل من الدراسة للمناحي أو التصورات النظرية المختلفة المفسرة لارتقاء نسق القيم لدى الفرد. وهي في حقيقة الأمر يكمل بعضها الآخر في تقديم إطار نظري شامل وعمام يساعدنا في تفسير العملية الارتقائية للقيم، والميكانيزمات التي تقف خلفها. ويجب ملاحظة أن هذه الأطر النظرية التي تحدثنا عنها ما هي إلا نماذج على سبيل المثال لا الحصر.

وقد اخترنا منها ما هو أكثرلا شيوعا وإحكاما في تفسير الظاهرة، ثم انتقلنا بعد ذلك إلى الحديث عن وظائف عملية الارتقاء والتغير في القيم عبر العمر.



الفصل السابع

نموذج لدراسة ميدانية عن ارتقاء نسق القيم

ونعرض في هذا الفصل لنموذج من الدراسات الميدانية التي أجراها الباحث على ارتقاء نسق القيم من الطفولة إلى المراهقة :

أولاً: أهداف الدراسة .

ثانياً : منهج وإجراءات الدراسة

ثالثاً : أبعاد ومظاهر ارتقاء نسق القيم كما تكشف عنه نتائج الدراسة الميدانية .

أولاً: أهداف الدراسة

يتركز اهتمامنا في الدراسة الحالية حول هدفين رئيسيين :

١ - الوقوف على نسق أو منظومة القيم لدى أفراد المراحل العمرية الثلاث، وهي: الطفولة المتأخرة، والمراهقة المبكرة، والمراهقة المتأخرة. وذلك بهدف استكشاف القيم التي تمثل أهمية في بناء النسق القيمي لدى أفراد كل مرحلة من هذه المراحل، والأبعاد التي تنتظم من خلالها هذه القيم.

٢ - استكشاف الأشكال أو المظاهر التي تتبلور من خلالها هذه القيمة والتغير الذي يطرأ عليها من مرحلة لأخرى بشكل يفصح عن مسار نموها وارتقائها عبر العمر. (حتى يمكن الكشف عن منظور ارتقاء الأنساق القيمية).

وسوف نتخذ في دراستنا هذين الهدفين الخطوات الآتية :

أ - المقارنة بين الذكور من المراحل العمرية الثلاث.

ب - المقارنة بين الإناث من المراحل العمرية الثلاث.

ج - المقارنة بين الذكور والإناث في كل مرحلة عمرية على حدة.

ثانياً : منهج وإجراءات الدراسة

١ - منهج الدراسة :

يستخدم الباحثون غالباً في مجال الدراسات الارتقائية نوعين من الأساليب :

الأول : أسلوب الدراسة الطولية Longitudinal study ، حيث تتبع نفس الفرد أو مجموعة من الأفراد، بتكرار اختبارها أو ملاحظتها عبر فترة من الزمن.

الثاني : أسلوب الدراسة العرضية Cross-sectional study وفيه يتم اختبار مجموعات من الأفراد يمثلون أعماراً مختلفة في وقتٍ واحد.

ولكل أسلوب منها محاذيره الخاصة التي يجب مراعاتها سواء عند تصميم التجربة أو عند التصدي لتفسير النتائج، ويجب النظر إليهما نظرة تكاملية، فالمنهج العرضي يساعدنا كبداية في إلقاء الضوء على التغيرات المصاحبة للعمر، من خلال كشفه عن

الفروق بين المراحل العمرية المختلفة والتغيرات التي تطرأ على الظاهرة موضع الدراسة . ثم تأتي الدراسة الطولية بعد ذلك لكي تعطينا مزيداً من الثقة في نتائج الدراسة العرضية (١٦٧ ، ٢٣٤) .

والأسلوب المتبع في الدراسة الحالية هو الأسلوب العرضي ، حيث دراسة مجموعات من الأفراد يمثلون ثلاث مراحل عمرية في وقت واحد . ويمكننا في اختيار هذا الأسلوب عدد من الاعتبارات ، أهمها الاعتبارات العملية ، والتي تتعلق بحدود القدرة المتاحة للباحث الفرد . والتي تحول دون الوفاء بمتطلبات الدراسة الطولية .

٢ - إجراءات الدراسة :

أ - اختيار عينة البحث :

أجريت الدراسة على عينة مكونة من ٨٠٠ تلميذ من المجتمع المصري ، اختيرت من المدارس الحكومية بمنطقة جنوب الجيزة التعليمية . وقد روعي في اختيارها أن تمثل متوسط العمر في ثلاث مراحل عمرية متتالية وذلك كما هو موضح في الجدول الآتي :

جدول رقم (١) يوضح خصائص عينة البحث

الجنس	الصف الدراسي	عدد التلاميذ	العمر (مقدراً بالسنوات)		
			المتوسط	الانحراف المعياري	المدى العمري
أ- ذكور	الرابع والخامس الابتدائي	١٠٠*	٩,٨٤	١,٧٨+	(٩-١١)
ب- إناث	الرابع والخامس الابتدائي	١٠٠*	١٠,٢	١,٧٠+	(٩-١١)
أ- ذكور	الثاني - الإسهادي	١٥٠	١٣,٩	١,٨٣+	(١٣-١٤)
ب- إناث	الثاني - الإسهادي	١٥٠	١٣,٧	١,٧٠+	(١٣-١٤)
أ- ذكور	الثاني الثانوي	١٥٠*	١٦,٢٤	١,٧٧+	(١٦-١٧)
ب- إناث	الثاني الثانوي	١٥٠*	١٦,١٧	١,٦٩+	(١٥-١٧)

* هذا العدد موزع بالتساوي بين تلاميذ الصفين الرابع والخامس .
 ** يشتمل هذا العدد على ٧٠٪ من طلاب القسم العلمي و ٣٠٪ من طلاب القسم الأدبي .

ويحكم اختيارنا لهذه العينات الاعتبارات التالية :

- ١ - أنها تمثل متوسط العمر في ثلاث مراحل عمرية متعاقبة . فالدراسة الحالية لا تقوم على عينات من المفحوصين تمثل أعماراً متصلة في شكل سنوات متتالية بل تقوم على أساس مجموعات عمرية غير متصلة تمثل مراحل متعاقبة .
- ٢ - أن البدء بمرحلة الطفولة المتأخرة ، واختيارها من تلاميذ الصفين الرابع والخامس ، تحكمه الجوانب أو الشروط التالية :

أ - تشير نتائج الدراسات التي أجريت في المجال إلى أن الفترة ما بين التاسعة والعاشرة من العمر هي فترة بزوغ القيم بصورة واضحة لدى الأطفال ، حيث اتسع محصولهم اللغوي الذي يمكنهم من التعبير عن قيمهم وأفكارهم وأهدافهم بشكل واضح ومحدد (أنظر: ٢٣٦ ، ١٨٢ ، ١٢٥) .

ب - يضاف إلى ذلك أن هذه المرحلة من العمر لم تحظ بالاهتمام الكافي من جانب الدارسين في المجال .

٣ - أن الامتداد بعد ذلك إلى مرحلة المراهقة المبكرة ، والانتهاه عند مرحلة المراهقة المتأخرة تحكمه الجوانب التالية :

أ - إمكانية المقارنة بين المرحلة السابقة - باعتبارها بداية لظهور القيم - وهاتين المرحلتين - باعتبارهما كما أوضح العديد من الدراسات ، من المراحل الارتقائية الحاسمة التي يحدث خلالها تغيرات عديدة في قيم الأفراد .

ب - أن مرحلة الدراسة الجامعية - عينة طلاب الجامعة - قد حظيت باهتمام الكثير من الدارسين لموضوع القيم .

وفيما يتعلق بمستوى تعليم الأب (*) في مختلف عينات الدراسة - باعتباره أحد المؤشرات التي يمكن أن تلقي الضوء على المستوى الاقتصادي - الاجتماعي للأسرة والذي يقوم بدور مهم في تكوين اتجاهات وقيم الأفراد (أنظر: ٤٦ ، ١٩٤ ، ٢٣٧) . فيوضحه الجدول الآتي :

* أمكن تقسيمه في ضوء سبع فئات :

- (١) أمي (٢) يقرأ ويكتب (٣) إبتدائية وإعدادية (٤) شهادة متوسطة
- (٥) شهادة جامعية (٦) ماجستير (٧) دكتوراه

جدول رقم (٣)
يوضح المتوسط والانحراف المعياري لمستوى
تعليم الأب في مختلف عينات الدراسة

المرحلة الابتدائية		المرحلة الإعدادية		المرحلة الثانوية	
عينة الذكور	عينة الإناث	عينة الذكور	عينة الإناث	عينة الذكور	عينة الإناث
١	٢	١	٢	١	٢
١,٤٤٩	٣,٤٥٣	١,٣٧٦	٣,٣١٣	١,٧٤١	٣,١٤٠

ويحساب دلالة الفروق بين هذه العينات، تبين أنه لا توجد فروق جوهرية بين الذكور من المراحل العمرية الثلاث، أو بين الإناث من نفس هذه المراحل.

وفيا يختص بالديانة، فقد روعى أن يكون جميع أفراد العينة من المسلمين - نظرا لما كشفت عنه الدراسات السابقة في المجال، من وجود فروق في أنساق القيم بين الأفراد الذين يتمتعون لديانات مختلفة (أنظر: ١٠٩، ١١٠، ١٩٤).

ب - الأدوات المستخدمة ومراحل إعدادها وخصائصها السيكميترية.

مرت عملية إعداد وتكوين المقاييس المستخدمة في البحث الحالي بمراحل مختلفة، نتناولها فيما يلي:

المرحلة الأولى: الدراسة الاستطلاعية للتراث.

أمكن الاستفادة في تكوين الأدوات من الاطلاع على تراث الدراسات السابقة في المجال: وذلك سواء فيما يتعلق بتحديد المفاهيم الأساسية للدراسة أو أساليب قياسها، والوقوف على مجموعة القيم التي تمثل أهمية في بناء النسق القيمي لدى أفراد كل مرحلة عمرية من المراحل الثلاث موضع اهتمام الدراسة الحالية. ومن أهم هذه الدراسات والمقاييس التي أمكن الاستفادة منها ما يأتي:

بالنسبة للتراث المحلي: أمكن الاستفادة من بعض الدراسات ومنها دراسة القيم

الخاصة لدى المبدعين (٢٥)، ودراسة القيم المرتبطة بالعمل لدى المراهقين (٦٤)، ودراسة العلاقة بين الأنساق القيمية وأصاليب التنشئة الاجتماعية (٤٨) والعلاقة بين القيم ومستوى الطموح (٤٦)، ودراسة تنمية اتجاهات الأطفال نحو العمل لمصلحة الجماعة (٥٢). كما أمكن الاستفادة من المقاييس والأدوات المستخدمة في هذه الدراسات.

أما فيما يتعلق بالتراث الأجنبي. فقد أمكن الاستفادة من العديد من الدراسات، ومنها على وجه الخصوص: دراسة المفاهيم والقواعد الأخلاقية في مرحلة الطفولة (٢٢٢، ٢١٣، ١٣٩، ١٨٠)، ودراسة «هوكس» لأنماط القيم الشخصية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وبمجموعة الدراسات التي أجراها كل من «روكتش وفيدر» عن التغير في الأنساق القيمية خلال مرحلتي المراهقة والرشد (١٩٤، ١٠٥، ١٠٦، ١٠٧) كما أمكن الاستفادة أيضا من دراسة «فلوريان» للبناء العاملي للقيم في مرحلة المراهقة (١١٤). ودراسة كل من «بيتش وسكريبي» لارتقاء القيم خلال مرحلة المراهقة (٧٧)، وكذلك من المقاييس والأدوات المستخدمة في هذه الدراسات، وخاصة بطارية القيم الشخصية التي أعدها هوكس ومقياس «وودروف»، لدراسة القيم، ومقياس القيم الذي أعده «سكوت» والذي عرضناه من قبل.

وفي ضوء هذا المسح للدراسات السابقة في المجال تبين أن هناك اتفاقا على مجموعة القيم التي تمثل أهمية في بناء النسق القيمي لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة، وهي: الإنجاز، والأمانة، والصدق، والدين، والحيلة الأمرية.

أما بالنسبة لمرحلة المراهقة، فقد تبين وجود نفس القيم السابقة بالإضافة إلى ظهور قيم جديدة خلال هذه المرحلة، كقيم: الاستقلال، والصدقة، والمسؤولية والاعتراف الاجتماعي، والمساواة، والقيمة الجمالية.

وفي ضوء ذلك أمكن تحديد مجموعة القيم التي تمثل النسق القيمي — موضع اهتمامنا في الدراسة الحالية على النحو الآتي:

- ١ - قيمة الإنجاز ٢ - قيمة الاستقلال ٣ - قيمة الصدق ٤ - قيمة الأمانة
٥ - قيمة الصداقة ٦ - قيمة التدين ٧ - قيمة المساواة .

وقد روعي في اختيار هذه القيم الاعتبارات التالية :

أ - أن تمثل عناصر أو مكونات أساسية في بناء النسق القيمي لدى أفراد المراحل العمرية الثلاث .

ب - أن تتمايز مظاهرها عبر العمر من العيانة إلى التجريد ومن البساطة إلى التعقيد والتركيب .

ج - أن تمثل هذه القيم الجوانب المختلفة للنسق ، فهي تتضمن قيا أخلاقية (كالصدق والأمانة) ، وقيا دينية (التدين) ، وقيا شخصية (كالإنجاز والاستقلال) ، وقيا اجتماعية (كالصداقة) .

المرحلة الثانية : الدراسة الاستطلاعية الميدانية :

انتهينا في المرحلة السابقة من تحديد القيم الأساسية في المراحل العمرية الثلاث وبقي بعد ذلك ضرورة تحديد مظاهر هذه القيم أو ملاحظتها كما يفصح عنها الأفراد أنفسهم في هذه المراحل - في البيئة المصرية المعاصرة . ولذلك أجرينا دراسة استطلاعية ميدانية تهدف إلى ما يأتي :

- ١ - تحديد مظاهر هذه القيم في المراحل العمرية الثلاث التي تتضمنها الدراسة .
- ٢ - استكشاف قيم جديدة تبدو ذات أهمية في بناء النسق القيمي في الإطار الحضاري المصري .

وقد أجريت هذه الدراسة على عينات من المراحل الثلاث على النحو الآتي :

المرحلة الابتدائية : وقُضمت عينة مكونة من ٤٠ تلميذا وتلميذة من الصفين الرابع والخامس الابتدائي بمدرسة الإمام علي الابتدائية المشتركة . وفي المرحلة الإعدادية ، أجريت هذه الدراسة الاستطلاعية بمدرستين : الدقي الإعدادية بنين ، على عينة مكونة من ٤٥ طالبا ، ومدرسة جمال عبدالناصر الإعدادية بنات ، وعددهن

٤٠٠: طالبة. وفي المرحلة الثانوية، أجريت الدراسة بمدرستين أيضا: السعيدية الثانوية بنين، على عينة مكونة من ٤٥ طالبا من طلاب الصف الثاني الثانوي علمي وأدبي، ومدرسة جمال عبدالناصر الثانوية بنات، على عينة مكونة من ٤٥ طالبة من الصف الثاني الثانوي علمي وأدبي.

وتتلخص إجراءات هذه الدراسة في توجيه مجموعة من الأسئلة المفتوحة إلى أفراد هذه العينة على النحو الآتي:

- ١- ما الموضوعات أو الأشياء التي تعجبك عند قراءة الكتب والمجلات؟
- ٢- ما الصفات التي تحب أن تصف بها أو الصورة التي تحب أن تكون عليها؟
- ٣- ما الصفات الحسنة التي تعجبك في أصدقائك وما الصفات السيئة التي لا تعجبك؟
- ٤- ماذا تعمل لكي تنال رضا وإعجاب الآخرين (كأفراد الأسرة أو الزملاء، أو المدرسين)؟

- ٥- ما الاهتمامات والأنشطة التي تفضل القيام بها؟
- ٦- ما أهدافك من التعليم والدراسة؟
- ٧- ما أهدافك وطموحاتك في الحياة بشكل عام؟

وقد أجريت المقابلة بالنسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية مع كل تلميذ على حدة وكان الحوار يدور حول الأسئلة السابقة، مع إعطاء التلميذ الفرصة والحرية للتعبير عن نفسه، وتستغرق الجلسة حوالي نصف ساعة. ويتم تسجيل للحديث الذي يجريه الباحث مع التلميذ، أما فيما يتعلق بطلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية، فكانت توجه إليهم الأسئلة مكتوبة في موقف جمعي، ويطلب منهم كتابة إجاباتهم. وكانت الجلسة تستغرق ساعة تقريبا.

وبعد تحليل مضمون الإجابات التي أمكن الحصول عليها من أفراد هذه العينة (سواء المسجلة أو المكتوبة)، كان من أهم نتائج هذه الدراسة ما يأتي:

أ- أنها أكدت وجود القيم السبع السابقة لدى أفراد هذه المراحل العمرية .
ب- أنها ساعدت في الكشف عن المظاهر الأساسية لهذه القيم - بشكل يمكننا من ترجمة هذه المظاهر إلى بنود فرعية . وذلك على النحو الآتي :

(١) قيمة الإنجاز ، ويتمثل مظاهرها فيما يلي :

١ - المذاكرة وأداء الواجبات المدرسية التي يكلف بها الشخص .

٢ - الرغبة في المزيد من المعرفة والتحصيل والتفوق .

٣ - النظر إلى النماذج المنجزة على أنها نماذج مثالية .

٤ - تفضيل الأعمال الصعبة والشعور بالرضا عندما يؤديها الفرد .

٥ - المثابرة في بذل الجهد والتفاني في حل المشكلات .

(٢) قيمة الاستقلال ، وتشتمل على المظاهر الآتية :

١ - حرية التصرف واختيار الحاجات الشخصية دون الاعتماد على مساعدة الآخرين .

٢ - حرية التفكير وإتاحة الفرصة لإبداء الرأي وإمكانية نقد أفكار غيرنا وأعماله .

٣ - حرية اتخاذ القرار وتحديد المستقبل .

(٣) قيمة الصدق ، وتتضمن ما يأتي :

١ - الشجاعة في قول الصدق .

٢ - معاقبة أصحاب الخبر الكاذب والابتعاد عنهم .

٣ - تقدير الأشخاص الذين يتسمون بالصدق وتفضيل التعامل معهم .

٤ - السعي نحو معرفة الحقيقة .

(٤) قيمة الأمانة ، وتتضمن ما يأتي :

١ - المحافظة على الحاجات المادية للآخرين .

٢ - التصرف بأمانة ومعاقبة غير الأمانة .

٣ - المحافظة على الممتلكات العامة .

٤ - الميل إلى تكوين علاقات مع أفراد يتصفون بالأمانة .

(٥) قيمة الصداقة ، وتشتمل على ما يأتي :

١ - الرغبة في العمل مع الأصدقاء والتواجد معهم .

٢ - السعادة بصحبة الأصدقاء والنظر إليهم على أنهم وسيلة لمساعدة الفرد .

٣ - تقديم المساعدة للأصدقاء والتغاضي عن أخطائهم .

(٦) قيمة التدوين ، وتتضمن ما يأتي :

١ - الاستمتاع بقراءة وسماع ومشاهدة الموضوعات والبرامج الدينية .

٢ - الالتزام بأداء الشعائر الدينية .

٣ - تفضيل إقامة المشروعات والمسابقات الدينية .

(٧) قيمة المساواة ، وتتمثل مظاهرها فيما يأتي :

١ - المساواة بين الأفراد فيما يتعلق بجوانب محددة (كحقوقهم من الحاجات المادية مثل الملابس والطعام والمصروف) .

٢ - العدالة في إصدار الأحكام .

٣ - عدم التفرقة في المعاملة وإعطاء فرص متساوية للجميع .

المرحلة الثالثة : صياغة البنود :

وفي ضوء التصور السابق اتجه اهتمامنا نحو ترجمة هذه المظاهر إلى بنود فرعية تعد بمثابة مقاييس لهذه القيم . وقد مرت عملية صياغة البنود بعدد من الخطوات على النحو الآتي :

الخطوة الأولى : وتتناول فيها مايلي :

أ - تحديد اللغة المناسبة لصياغة البنود . وهل ستكون الأدوات في شكل اختبار أو استخبار؟

ب - أسلوب القياس الملائم وكيفية الإجابة عن البند وحساب الدرجة .

أ - الصياغة اللغوية للبنود :

نظرا لأن عينة الدراسة الحالية تشتمل على أفراد يمثلون ثلاث مراحل عمرية مختلفة ، فقد تبين ضرورة إعداد البنود وصياغتها بما يتناسب وكل مرحلة ، وأن تدور موضوعات التقويم حول جوانب محددة يدركها ويخبرها الأفراد في جميع هذه المراحل (٢٣٩) وعلى هذا الأساس تم إعداد صورتين أو نسختين متماثلتين من الأدوات على النحو الآتي :

النسخة الأولى : (الاختبار) ، وتختص بتلاميذ مرحلة الطفولة المتأخرة ، (تلاميذ الصفين الرابع والخامس الابتدائي) . وتمت صياغتها باللغة العامية البسيطة وتقدم في شكل اختبار لأن هناك صعوبة في القراءة وعدم دقة الاستجابة من جانب المرحلة عند تقديم الأدوات في شكل اختبار.

النسخة الثانية : (الاستخبار) وتختص بطلاب مرحلتى المراهقة المبكرة والمتأخرة (طلاب الصف الثاني الإعدادي والصف الثاني الثانوي) وتمت صياغتها باللغة العربية البسيطة وتقدم في شكل استخبار حيث يسمح المستوى التعليمي لطلاب هاتين المرحلتين بضمان دقة الاستجابة على البنود . هذا وقد روعي في إعداد النسختين التماثل في صياغة البند ، حيث يعطي نفس المعنى لدى أفراد العينة من المراحل العمرية الثلاث(*)

ب - أسلوب القياس وكيفية الاستجابة على البند وحساب الدرجة :

سبق أن عرضنا في الفصل الثالث من الدراسة لأساليب قياس القيم ، وتتلخص في نوعين :

الأول : حيث تقدم مجموعة من البدائل ، ويطلب من المفحوص اختيار أحدها .

الثاني : ويقوم على مجرد ترتيب الفرد للبدائل المقدمة له . وفي ضوء تعريفنا السابق

* وتم التأكد من تماثل معنى البند في النسختين بالرجوع إلى مجموعة من المحكمين المختصين في العلوم النفسية .

للمقيم ، سوف نستخدم الأسلوب الأول في القياس ، حيث يحتوي كل بند على بديلين فقط ، وليس ثلاثة أو أكثر لسبب رئيس هو الحرص على ضمان فهم واستيعاب البند ، ودقة الاستجابة عليه من جانب أفراد العينة ، وخصوصاً تلاميذ المرحلة الابتدائية ، (٢٤٠) ويسير أحد هذين البديلين في اتجاه القيمة موضع القياس ، ويسير الثاني في اتجاه آخر .

فإذا اختار المفحوص البديل الذي يسير في اتجاه القيمة يحصل على الدرجة كاملة (درجتين) ، أما إذا اختار البديل الذي يسير في الاتجاه الآخر فيحصل على نصف الدرجة (درجة واحدة) . فعلى سبيل المثال ، عندما يجب المفحوص عن أحد بنود قيمة الإنجاز ، الذي يتحدد على النحو الآتي :

أفضل :

- أ - عمل الواجبات التي تطلب مني .
- ب - زيارة الأقارب والأطمثان عليهم .

فإذا اختار المفحوص البديل الأول «أ» ، الذي يسير في اتجاه القيمة يحصل على درجتين ، وإذا اختار المفحوص البديل الثاني «ب» الذي لا يتمشى مع القيمة فيحصل على درجة واحدة . وعلى هذا النحو يمكن أن يحصل المفحوص بالنسبة لكل قيمة على الدرجات التالية :

- ١ - درجة على كل بند من البنود الفرعية .

- ٢ - درجة على كل مكون أو مظهر من المظاهر الخاصة بالقيمة (هي مجموع درجاته على البنود الفرعية الخاصة بالمظهر) .
- ٣ - درجة كلية للقيمة .

الخطوة الثانية : صياغة البنود :

وبعد الانتهاء من تحديد كل من اللغة الملائمة لصياغة البنود ، وأسلوب القياس يمكن إعداد البنود الخاصة بكل قيمة - في ضوء ما تشتمل عليه من مظاهر على النحو الآتي :

جدول رقم (٣)
المظاهر الخاصة بكل قيمة والبند التي تقيسها

القيمة	عدد البند	مظاهر
الإنجاز	١٧	١ - للمذاكرة وأداء الواجبات المدرسية التي يكلف بها الشخص . ٢ - الرغبة في المزيد من المعرفة والتحصيل والتغويق . ٣ - النظر إلى النتائج للنجزة على أنها نماذج مثالية . ٤ - تفصيل الأعمال الصعبة والشعور بالرضا عندما يؤديها الفرد . ٥ - المثابرة في بذل الجهد والتفاني في حل المشكلات .
الاستقلال	١٣	٦ - حرية التصرف واختيار الحاجات الشخصية دون الاعتماد على مساعدة الآخرين ٧ - حرية التفكير وإتاحة الفرصة لإبداء الرأي وتقد أفكاره ٨ - حرية اتخاذ القرارات وتحملها للمسئول .
الصدق	١٢	٩ - الشجاعة في قول الصدق . ١٠ - معاقبة أصحاب الحيل والكرات والابتعاد عنهم . ١١ - تقدير الأشخاص الذين يسمون بالصدق وتفصيل التعامل معهم .
الأمانة	١٣	١٢ - السعي نحو معرفة الحقيقة . ١٣ - المحافظة على الحاجات المادية للآخرين . ١٤ - التصرف بأمانة ومعاقة غير الأمانة . ١٥ - المحافظة على الممتلكات العامة . ١٦ - الدليل إلى تكوين علاقات مع أفراد يتصفون بالأمانة .
الصدقة	١٢	١٧ - الرغبة في العمل مع الأصدقاء والتواجد معهم . ١٨ - المساعدة بصحة الأصدقاء والنظر إليهم على أنهم وسيلة لمساعدة الفرد . ١٩ - تقديم المساعدة للأصدقاء والتغاضي عن أخطائهم .
النسب	١٥	٢٠ - الامتناع بقرعة وسام ومساعدة الموضوحات والبرامج الدينية . ٢١ - الانزيم بلداء الشعائر الدينية .
المساواة	١٢	٢٢ - تفصيل إقامة المشروعات والمسابقات الدينية . ٢٣ - المساواة بين الأفراد في الجوانب المادية . ٢٤ - المذلة في إصدار الأحكام . ٢٥ - عدم التفرقة في المعاملة وإعطاء فرص متساوية للجميع .

وبهذا الشكل يكون المجموع الكلي لبندود القيم السبع ٩٤ بنوداً .

الخطوة الثالثة: وتضمنت إجراء دراسة استطلاعية على هذه الأدوات، تهدف إلى ما يأتي:

١ - التأكد من فهم البنود وعدم وجود كلمات يصعب فهمها.

٢ - تحديد الزمن الذي تستغرقه جلسة التطبيق.

٣ - الكشف عن المشاكل التي يمكن أن نواجهها في الدراسة الأساسية.

وكان من نتائج هذه الدراسة ما يأتي:

أ - أن هناك بعض الكلمات التي يصعب فهمها، وتم حصرها بهدف تغييرها إلى كلمات أيسر يمكن فهمها.

ب - أن هناك بعض البدائل الطويلة التي يصعب استيعابها خصوصاً من جانب تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ج - تبين أن الزمن الذي يستغرقه تطبيق المقاييس السبعة حوالي ساعة تقريباً.

وفي ضوء ذلك أمكن إجراء بعض التعديلات في صياغة بعض البنود غير الواضحة، حيث تم استبدال الكلمات اليسيرة بالكلمات الصعبة، واختصار البدائل الطويلة، حتى أصبحت بالشكل المقدمة به الأدوات حالياً.

المرحلة الرابعة: تحليل البنود Item analysis

تضمنت هذه المرحلة ما يأتي:

أ - تقدير الجاذبية الاجتماعية Social desirability للبنود. فقد يرجع اختيار الشخص لبدل معين دون غيره إلى جاذبيته الاجتماعية وليس إلى قيمة يحكم إليها (٢٠٢). ولذلك تم حساب النسب المئوية للإجابة عن البند، واستبعاد البنود التي تزيد نسبة الإجابة على أحد بدليها عن ٩٠٪ في أي عينة من العينات الثلاث التي اشتملت عليها الدراسة الأساسية: إبتدائي (٢٠٠)، وإعدادي (٣٠٠) وثانوي (٣٠٠).

بـ حساب ارتباط البند بالدرجة الكلية للمكون أو المظهر الخاص به .
واستبعدت البنود التي لا ترتبط ارتباطا جوهريا في أي عينة من العينات الثلاث
السابقة . وذلك بهدف التأكد من تجانس البند في قياسه للمكون أو المظهر الذي أعد
لقياسه .

وفي ضوء ذلك يصبح عدد البنود المحذوفة ١٣ بندا ، ويتبقى ٨١ بندا ، اشتملت
عليها الصورة النهائية للمقاييس الخاصة بالقيم السبع ، والتي أجريت عليها
التحليلات الإحصائية الأساسية للدراسة ، وهي على النحو الآتي:

جدول رقم (٤)

يوضح الصورة النهائية لمقاييس القيم والبند التي تقيسها

القيمة	عدد البند	مظاهـر
الإنجاز	١٦	١ - المذاكرة وأداء الواجبات المدرسية التي يكلف بها الشخص . ٢ - الرغبة في المزيد من المعرفة والتحصيل والتفوق . ٣ - النظر إلى النماذج المنجزة على أنها نماذج مثالية . ٤ - تفضيل الأعمال الصعبة والشعور بالرضا عندما يؤديها الفرد . ٥ - المثابرة في بذل الجهد والتفاني في حل المشكلات .
الاستقلال	١١	٦ - حرية التصرف واختيار الحاجات الشخصية دون الاعتماد على الآخرين ٧ - حرية التفكير وإتاحة الفرصة لإبداء الرأي ونقد أفكار غيرنا ٨ - حرية اتخاذ القرارات وتحديد المستقبل .
الصدق	١٢	٩ - الشجاعة في قول الصدق . ١٠ - معاقبة أصحاب الخبر الكاذب والابتعاد عنهم . ١١ - تقدير الأشخاص الذين يتسمون بالصدق وتفضيل التعامل معهم . ١٢ - السعي نحو معرفة الحقيقة .
الأمانة	٩	١٣ - التصرف بأمانة ومعاقبة غير الأمانة . ١٤ - المحافظة على الممتلكات العامة . ١٥ - الميل إلى تكوين علاقات مع أفراد يتصفون بالأمانة .
الصداقة	١١	١٦ - الرغبة في العمل مع الأصدقاء والتواجد معهم . ١٧ - السعادة بصحبة الأصدقاء والنظر إليهم على أنهم وسيلة لمساعدة الفرد . ١٨ - تقديم المساعدة للأصدقاء والتفاني عن أخطائهم .
التدين	١٢	١٩ - الاستمتاع بقراءة وسماع ومشاهدة الموضوعات والبرامج الدينية . ٢٠ - الالتزام بأداء الشعائر الدينية . ٢١ - تفضيل إقامة المشروعات والمسابقات الدينية .
المساواة	١٠	٢٢ - المساواة بين الأفراد في الجوانب المادية . ٢٣ - العدالة في إصدار الأحكام . ٢٤ - عدم التفرقة في المعاملة وإعطاء فرص متساوية للجميع .

المرحلة الخامسة والأخيرة: وتضمنت مدى توافر الشروط السيكومترية الأساسية في إعداد الأدوات كالثبات والصدق

حـ- ظروف التطبيق :

بدأت إجراءات تطبيق الدراسة الحالية في سبتمبر ١٩٨٦ ، وانتهت في آخر شهر ديسمبر من نفس العام . وكان التطبيق بالنسبة لأطفال المرحلة الابتدائية يتم بشكل فردي مع كل طفل في مكان خاص داخل المدرسة . غالبا في مكتبة المدرسة ، حيث يقوم الباحث بقراءة كل بند من البنود على المفحوص وتسجيل إجابته في الحال . وتستغرق الجلسة حوالي ٤٥ دقيقة . أما فيما يتعلق بالمرحلتين الإعدادية والثانوية ، فكان التطبيق يتم بشكل جماعي داخل حجرة الدراسة . ويتراوح عدد الطلاب في الجلسة ما بين ٣٠ ، و ٤٠ طالبا . وتستغرق ساعة تقريبا . وقد تضمن التمهيد لعملية تقديم الأدوات الإشارة إلى أهداف البحث وطريقة الإجابة على البند والتأكد من فهم أفراد العينة لذلك .

د- خطة التحليلات الإحصائية :

واشتملت على حساب معاملات الارتباط المستقيم (بيرسون) ، وإجراء التحليل العاملي لتحديد العوامل الأساسية التي ينظمها نسق القيم عبر العمر . وذلك سواء فيما يتعلق بالدرجات الكلية على مقاييس القيم السبعة ، أو درجات المكونات الفرعية لهذه القيم السبع (وعدها ٢٤ مكونا) في كل عينة من عينات الدراسة .

ثالثا : أبعاد ومظاهر ارتقاء نسق القيم كما تكشف عنه نتائج الدراسة الميدانية :

انتهينا فيما سبق من عرض تفاصيل الدراسة الحالية من حيث الإطار النظري ، والمنهج ، والإجراءات المستخدمة . ونحاول في هذا الجزء تحديد أهم النتائج التي كشفت عنها هذه الدراسة ، ثم مناقشة هذه النتائج وتفسيرها بهدف بيان الملامح والأبعاد الأساسية لارتقاء نسق القيم . وذلك في ضوء النقاط التالية :

- ١- ربط النتائج التي حصلنا عليها بنتائج الدراسات السابقة في المجال .
- ٢- ربط هذه النتائج بالتصورات والإطارات النظرية المفسرة لارتقاء القيم ، والتي سبق أن عرضناها في الفصل السابق .
- ٣- منا يمكن أن نضيفه الدراسة الحالية من نتائج تمثل إسهاماً في المجال .

١ - نتائج الدراسة الحالية وعلاقتها بنتائج الدراسات السابقة :

ونحاول في هذا الجزء المقارنة بين نتائج البحث الحالي ونتائج البحوث السابقة التي تناولت موضوع ارتقاء نسق القيم لدى الفرد . وذلك على النحو التالي :

القسم الأول : عوامل ارتقاء نسق القيم :

كشفت نتائج التحليلات عن تميز البناء العاملي للقيم في مرحلة الطفولة المتأخرة عن مرحلتها المراهقة (سواء المبكرة أو المتأخرة) .

ففي مرحلة الطفولة المتأخرة . يتنظم البناء القيمي لدى كل من الذكور أو الإناث حول ثلاثة عوامل :

١ - النسق القيمي العام .

٢ - التوجه نحو الاستقلال - مقابل التوجه نحو إقامة علاقة مع الآخرين .

٣ - القيم الأخلاقية ، أو التوجه الأخلاقي .

أما في مرحلتها المراهقة (المبكرة أو المتأخرة) ، فيتنظم البناء القيمي حول عاملين رئيسيين :

١ - النسق القيمي العام .

٢ - التوجه نحو الاستقلال - مقابل التوجه نحو الآخرين .

وفيما يتعلق بالعامل الأول : النسق القيمي العام . فهو أقوى بروزاً ووضوحاً في مرحلتها المراهقة عنه في مرحلة الطفولة . وذلك في ضوء حقيقتين : الارتفاع النسبي لنسبة التباين التي يستوعبها هذا العامل في فترتي المراهقة عنها في فترة الطفولة ، والارتفاع النسبي أيضاً لازديادات المتغيرات بهذا العامل في المراهقة عنها في الطفولة . ويشير ذلك إلى أن نسق القيم يتجه نحو مزيد من التكامل والعمومية عبر العمر .

وتتسق هذه النتيجة مع ما أوضحته نتائج الدراسات السابقة ، من أنه في المراحل العمرية المبكرة (الطفولة) تتسم القيم بالبساطة والعيانية . ومع نمو الفرد تصبح هذه القيم أكثر تعقيداً وتركيباً ، فتزداد درجة تداخلها وتفاعلها في المواقف الاجتماعية التي يواجهها . فتدريجياً ومن خلال تراكم الخبرات وعمليات التضخيم يمكن للفرد الربط

بين قيمه ووضعها في إطار عام أو نسق منظم ، تمثل كل قيمة فيه وزنا نسبيا معناها حسب أهميتها بالنسبة له . ويدعم هذا الرأي ما توصل إليه روكيش في دراسته للأنماط الارتقائية للقيم ، والتي أظهرت أن معاملات الارتباط بين القيم تتجه نحو الارتفاع مع تقدم العمر . وأشار الباحث إلى أن ذلك يعد مؤشرا لارتفاع نسق القيم نحو العمومية والشمولية والتداخل بين عناصره (١٩٤) .

كما كشفت دراسة «ماكينى» لنسق القيم عن ظهور عامل للقيم يتضمن القيم الشخصية (كالإنجاز والسعي نحو التفوق) ، والقيم الاجتماعية (كالمساواة) . وأن هذا العامل يمثل أهمية في المراحل العمرية المتأخرة (كالمراهقة والرشد) عنه في المراحل العمرية المبكرة (١٦١) .

ويتسق مع هذه النتائج أيضا ما توصل إليه «حنورة» ، من وجود عامل عام للنسق القيمي بين طلاب الجامعة . ويشتمل هذا العامل على قيم : الصداقة ، والأمانة والنظافة ، والصدق ، والمسئولية ، واحترام الذات ، (٣٢) .

وفي ضوء ذلك يتبين أن هناك اتفاقا بين نتائج البحث الحالي ونتائج الدراسات السابقة على أهمية ظهور العامل العام للقيم مع تقدم عمر الفرد ، ونمو معارفه ، وتزايد خبراته .

أما العامل الثاني : والذي أمكن تفسيره على أنه «التوجه نحو الاستقلال ، والتفرد — مقابل التوجه نحو الآخرين والتفاعل معهم» . فعلى الرغم من أنه يمثل قاسما مشتركا بين الأفراد من المراحل العمرية الثلاث — فإن أهميته تتزايد في مرحلتي المراهقة عن مرحلة الطفولة .

ويتفق هذا مع ما توصل إليه «فلوريان» ، من أن البناء العامي لقيم المراهقين ينظم حول أربعة عوامل رئيسة . كان من أهمها عامل التوجه نحو الآخرين وتقدير المساعدة لهم ، وعامل القيم المرتبطة بالاستقلال الشخصي (١١٤) . ويقترّب من ذلك ما كشف عنه «فيدرز» في دراسته للبناء العامي للقيم لدى المراهقين . والتي أظهرت أن عامل «التوجه الشخصي — مقابل التوجه الاجتماعي» ، يعد من العوامل الهامة التي تنظم حولها القيم في فترة المراهقة . (١٠٤)

ويؤيد ذلك أيضا ما توصل إليه «سكوت» (٢٠٣)، من أن البناء العاملي للقيم في مرحلتي المراهقة والرشد، ينتظم حول عاملين رئيسين: الأول، نسق التوجه نحو الاستقلال. الثاني، نسق التوجه نحو الآخرين، وهذا ما أشار إليه ريشر في تقسيمه للقيم على أساس التوجه إلى فئتين:

الأولى: القيم المتجهة نحو الذات (كالسعي نحو الاستقلال، والخصوصية، والتفوق).

الثانية: القيم المتجهة نحو الآخرين (كالحياة الأسرية، والعدالة الاجتماعية) (١٨٧).

أما فيما يتعلق بتزايد أهمية هذا العامل الثاني في مرحلتي المراهقة عن مرحلة الطفولة فيتسق مع ما توصل إليه «روكيش»، من أن النمط الارتقائي الخاص «بقيمتي، الاستقلال والمساواة»، تتزايد أهميته في مرحلة المراهقة عن المراحل التالية لها أو السابقة عليها. وأن ذلك يتفق مع طبيعة هذه المرحلة من العمر (١٩٤).

ويوجه عام تشير معظم الدراسات إلى أن الرغبة في الاستقلال الشخصي وتكوين جماعات الأصدقاء تبدأ في الظهور التدريجي خلال مرحلة الطفولة، ثم تتزايد هذه الرغبة فتصل إلى أقصى درجة ممكنة في مرحلة المراهقة. فالمرهق يشعر دائما بحاجته إلى التحرر من سلطة الوالدين بهدف التفرّد وإبراز ذاته. وفي نفس الوقت يسعى لتكوين علاقات جديدة مع الأصدقاء والزملاء، تمكنه من التعبير عن نفسه كفرد، وحصوله على التقدير أو الاعتراف الاجتماعي من خلال مشاركته في الأعمال الجماعية. ففترة المراهقة إنما تمثل على حد تعبير «ميوسن وكونجر وكاجن» (١٦٧) شدة الفردية وشدة الاجتماعية. فالمرهق يشعر دائما بحاجته إلى الآخرين من الأصدقاء والزملاء كما أن لديه العديد من الجوانب والأنشطة التي يفضل التفرّد فيها.

فالارتقاء الاجتماعي للمرهق يمضي في اتجاهين: أحدهما، نحو قطب الفردية والآخر نحو قطب الاجتماعية وما يتيح من تجارب التعاطف والمساعدة المتبادلة والتضحية في سبيل الصديق (٤١). وهذا ما أشار إليه إريكسون Erikson في نظريته

للارتقاء النفسي - الاجتماعي، بمرحلة تحديد الهوية أو الذاتية - مقابل اضطراب الأدوار، Identity - role confusion، والتي تتميز بها فترة المراهقة (٢٠٧) حيث تنمو علاقات المراهقة الاجتماعية في ضوء مراحل متتالية: من مرحلة التوجه نحو الآخرين. إلى استكشاف التأثير المتبادل بين الأصدقاء، وتوثيق العلاقات ثم ثبات هذه العلاقات بشكل يعكس الانفتاح والثراء والتلقائية في التفاعل بينهم (٧١). ويمثل الأصدقاء بالنسبة للمراهقة جماعة مرجعية، يحتكم إليها في معرفة ما هو مفضل أو غير مفضل من أشكال السلوك، فهناك كما يرى «ميوسن» حاجة لدى الأبناء لتكوين الصداقات نظرا لما تتطلبه ظروف الحياة في ظل المجتمعات الحديثة من زيادة التفاعل واحتياج الفرد إلى من يساعده على تحديد هويته ومواجهة بعض المتطلبات الاجتماعية.

أما العامل الثالث: فهو التوجه الأخلاقي. ويشتمل على القيم الأخلاقية (كالصدق والأمانة). وتتميز به مرحلة الطفولة المتأخرة دون المراحل العمرية الأخرى. ويعكس ظهوره على هذا النحو أهمية هذه القيم الأخلاقية لدى الأطفال في هذه المرحلة من العمر، وإمكانية تمييزهم بين القيم الأخلاقية والقيم الاجتماعية وترجع أهميتها إلى أنها أكثر جاذبية بالنسبة للأطفال، فيمكنهم من خلالها الحصول على إعجاب وتقدير الآخرين وكسب ثقتهم كما أنها تتسم بالبساطة والمباشرة، وتشتمل غالبا على شكل من أشكال السلوك، ولا تشير إلى غاية من غايات الوجود (انظر: ١٧١، ١٠٩).

ويوجه عام تشير نتائج القسم الأول إلى ما يأتي:

١ - أن البناء العاملي للقيم عبر المراحل العمرية الثلاث (الطفولة المتأخرة والمراهقة المبكرة، المراهقة المتأخرة) يتنظم حول عاملين رئيسيين:

الأول: النسق القيمي العام. وهو عامل تتزايد أهميته بتزايد العمر، بشكل يفصح عن اتجاه ارتقاء القيم نحو المزيد من العمومية والشمولية.

الثاني : التوجه نحو الاستقلال - مقابل التوجه نحو الآخرين .

٢ - كما أوضحت النتائج تميز مرحلة الطفولة المتأخرة بظهور عامل خاص بالقيم الأخلاقية .

٣ - لا توجد فروق في البناء العاملي للقيم بين الذكور والإناث داخل كل مرحلة عمرية من المراحل الثلاث .

وقد تبين في ضوء هذه النتائج أن الاكتفاء بتناولنا للقيم بشكلها المجرد (من خلال الدرجات الكلية على هذه القيم) - لا يمكننا من الوقوف على الأشكال والمظاهر النوعية التي تتبلور من خلالها هذه القيم عبر العمر . ولذلك اتجه اهتمامنا في المرحلة التالية نحو إجراء التحليلات العاملية لهذه المظاهر أو المكونات الفرعية وذلك بهدف الكشف عن مسار نموها وارتقائها . وهذا ما نتناوله فيما يلي :

القسم الثاني : مظاهر ارتقاء نسق القيم

تركز مناقشتنا في هذا القسم حول مظاهر القيم ، وصور التغير التي تطرأ عليها من مرحلة الطفولة المتأخرة إلى المراهقة ، وذلك في ضوء تناول للنقاط التالية :

١ - أوجه التشابه بين العامل موضع التفسير في الفترة المعنية وبين نظائره في المراحل العمرية الأخرى .

٢ - جوانب الاختلاف والتغير في الأنماط العاملية للقيم بين مختلف المراحل العمرية .

٣ - المقارنة بين الجنسين (الذكور والإناث) في كل مرحلة عمرية على حدة .

١ - أوجه التشابه بين المراحل العمرية الثلاث :

تمثل أهم جوانب التشابه بين أفراد المراحل العمرية الثلاث في ظهور عامل «الإنجاز في إطار الالتزام بالقيم الأخلاقية» . حيث ترتبط المظاهر النوعية لقيمة الإنجاز (كما تحدد في الرغبة في المزيد من المعرفة والتحصيل والتفوق، وأداء ما يكلف به الفرد من واجبات ، والمثابرة في بذل الجهد والتفاني في حل المشكلات) مع

المظاهر النوعية لقيمة الصدق (الشجاعة في قول الصدق) ومعاقبة أصحاب الخبر الكاذب، وتقدير الأشخاص الذين يتسمون بالصدق، والسعي نحو الوصول إلى الحقيقة، وقيمة الأمانة (كما تتحدد مظاهرها في التصرف بأمانة ومعاقبة غير الأمانة، والمحافظة على الممتلكات العامة، وتكوين علاقات مع أفراد يتصرفون بالأمانة).

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه «فيذر»، من وجود عامل للتوجه نحو الإنجاز وتأكيد الذات في ظل مراعاة مشاعر الآخرين والالتزام بالقيم الأخلاقية (١٠٤)

كما تتسق أيضا مع ما كشف عنه «روكيش» في دراسته للبناء القيمي في مرحلتي المراهقة والرشد. والتي أوضحت ظهور عامل «الكفاءة الشخصية، مرتبط بالقيم الأخلاقية والدينية»، عبر المراحل العمرية المختلفة (١٩٤)، فقيمة الإنجاز تمثل أهمية كبيرة في البناء القيمي لدى المراهقين. ويرجع ذلك إلى الضغوط التي يمارسها الآخرون في البيئة المحيطة (كأفراد الأسرة) نحو الأبناء، والدافع نحو التحصيل، وخفض القلق وحل الصراعات وتحقيق الذات، والحصول على التقدير والمكانة في إطار المجتمع الذي ينتمي إليه المراهق. فهناك كما أوضحت نتائج العديد من الدراسات، تدعيم من البيئة لمثل هذا النمط من القيم (٢١٤). فالإنجاز كقيمة يسعى إليها الفرد توجد غالبا في المراحل العمرية المختلفة، مع اختلاف مظاهرها وأشكالها، ودرجة أهميتها من مرحلة لأخرى. وهذا ما كشفت عنه نتائج البحث الحالي. فعلى الرغم من ظهور هذا العامل في المراحل العمرية الثلاث - فإن أهميته تزايدت في مرحلتي المراهقة (المبكرة والمتأخرة) عن مرحلة الطفولة. وذلك بدليل نسبة التباين التي يستوعبها هذا العامل، والتي تزايدت عبر العمر. فكلما تقدم عمر الفرد تزايدت لديه أهمية النظر إلى قيمة الإنجاز ليس فقط على أنها تحقق السعادة الشخصية بالنسبة له - ولكن على أنها وسيلة لتقدم المجتمع - فهي لم تعد قيمة وسيلية بالنسبة للفرد ولكن قيمة غائية يسعى إليها (١٩٨) وهذا ما أشار إليه بعضهم بها يسمى «تعلق القيمة» Relevance of value أي تزايد أهميتها أو كفاءتها في تحقيق العديد من الوظائف بالنسبة للفرد. تساعده على تحقيق ذاته وتوافقه الاجتماعي (١٨٧).

٢ - أوجه الاختلاف بين المراحل العمرية الثلاث :

أما فيما يتعلق بجوانب الاختلاف بين المراحل العمرية . فنعرض لها على النحو الآتي :

١ - أوضحت نتائج التحليلات أن هناك تناقضا في عدد العوامل المستخلصة مع تزايد العمر . فبالنسبة لعينات الذكور ، أمكن استخلاص خمسة عوامل في مرحلة الطفولة المتأخرة ، وثلاثة عوامل في كل من مرحلتَي المراهقة . وفيما يتعلق بعينات الإناث ، أمكن استخلاص خمسة عوامل أيضاً في مرحلة الطفولة المتأخرة ، وأربعة عوامل في كل من مرحلتَي المراهقة .

ويشير ذلك إلى حقيقة مؤداها أن ارتفاع نسق القيم يتجه نحو المزيد من التكامل والتداخل عبر العمر . فقد تميزت مرحلة المراهقة (المبكرة أو المتأخرة) - عن مرحلة الطفولة بظهور عامل عام للنسق القيمي ، يستوعب معظم المظاهر الفرعية للقيم (الإنجاز ، والمساواة ، والصدق ، والأمانة ، والصدقة) . وتشتمل هذه النتيجة على عدد من المعاني والدلالات الهامة :

أ - فهي تنسق مع حقائق النمو والارتقاء عموماً . والتي تشير إلى أن ارتفاع الوظائف وأشكال السلوك يكون غالباً في اتجاه مزيد من التمايز والتداخل . حيث يتجه نمو الفرد من وظائف غير متمايزة إلى وظائف أكثر تحديداً وتمايزاً . ثم تدخل هذه الوظائف المتمايزة في علاقات مع غيرها من جوانب السلوك مكونة وحدات جديدة فالقيم التي يتعلمها الفرد ويتبناها إنما تنتظم في نسق يقوم على منطق الأولويات . ويرتبط مستوى ارتفاع هذا النسق بعدد من المتغيرات ، كالعمر ، والبناء البيولوجي ، والظروف الحضرية والثقافية التي يعيش فيها ، والمشجعة على تبني قيم معينة وتقلص نقيضها فهو يتعلم من خلالها ما هو مفضل أو غير مفضل من أشكال السلوك .

ب - كما تلتنقي هذه النتيجة مع ما أشار إليه «كاتون» بحيز القيم والذي يختلف فيما يتضمنه من قيم من عمر لآخر ، ومن مجتمع لآخر . فكلما تزايد عمر الفرد تزايد عدد القيم التي يشتمل عليها هذا الحيز أو المجال القيمي . ويبدو أن الأطفال في

المرحلة العمرية المبكرة (٨٦) لا يملكون العمليات العقلية اللازمة لربط الجزء بالكل . وبالتالي يخفي ظهور ما نسميه بالعامل العام للنسق القيمي في هذه المراحل العمرية .

حـ . كما تنسق هذه النتيجة أيضا مع ما أشار إليه «اوينهايم» في إطار تناوله لازتقاء شخصية الفرد . والذي توصل من خلاله إلى أنه كلما نما الفرد وتزايدت معرفته وخبراته ، كانت قيمه أكثر تجريدا وانتظاما (١٧٢) .

٢ _ كشفت النتائج أيضا عن ظهور عامل «اللسعي نحو الإنجاز من خلال التعاون مع الأصدقاء» ، في مرحلة الطفولة المتأخرة أما في مرحلتي المراهقة (سواء المبكرة أم المتأخرة) فقد أوضحت النتائج ظهور عامل السعي نحو الإنجاز في ظل مناخ يتسم بالفرد والاستقلال .

ويشير ذلك إلى وجود تغير في أنماط القيم التي يتبناها الفرد عبر المراحل العمرية المختلفة . وذلك من خلال إعادة توزيع الفرد لهذه القيم وتقديره لها في ضوء ما تمثله من أهمية بالنسبة له (١٨٧) . فعلى حين تمثل قيمة الإنجاز أهمية كبيرة في المراحل الثلاث إلا أنها ترتبط بالتعاون مع الأصدقاء في فترة الطفولة ، وبالفرد والاستقلال في فترة المراهقة فالأطفال في المراحل العمرية المبكرة لا يمكنهم الإنجاز دون الاعتماد على مساعدة الآخرين وأنه مع نمو الفرد يصبح أكثر اعتمادا على نفسه . ولذلك فهو يسعى إلى الإنجاز والعمل مستقلا عن الآخرين . فقد أوضح «فلافل وهل» أن هناك ارتباطاً بين الإنجاز والمجارة في مرحلة الطفولة ، وبالاستقلال والخصوصية في مرحلة المراهقة (١١٣) .

ويوجه عام تنتظم القيم حول بعدين رئيسين : الأول ، نسق التوجه نحو الاستقلال ، والإنجاز والإبداع . الثاني ، نسق التوجه نحو الداخل (ويتضمن المهارات الاجتماعية ، والحصول على المركز أو المكانة ، والتدين ، وضبط النفس) (أنظر : ٢٠٣) .

كما تبين أن النمط الخاص بالقيم التي تدور حول تحقيق الذات (كالإنجاز وتحمل

المستولية) بعد من أكثر الأنماط الارتقائية التي تتميز بها مرحلة المراهقة .

٣ - تميزت مرحلة الطفولة المتأخرة عن المراحل العمرية التالية لها، بظهور عامل «الاعتداء بالنماذج التالية من الأشخاص» . فقد أوضحت النتائج أن أطفال هذه المرحلة العمرية يفضلون المذاكرة وأداء الواجبات المطلوبة منهم في إطار الاعتداء بالنماذج المنجزة والأمنية والصادقة من الأشخاص .

ويعكس هذا العامل دور المحاكاة في تعلم الطفل للقيم والمعايير السائدة في مجتمعه فاختيار الشخص للنموذج أو القدوة لا يتم بشكل عشوائي، ولكنه يختار النموذج الملائم الذي يساعده على حل مشكلاته وتحقيق أهدافه (٢٠٦) ويستق ذلك مع ما كشفت عنه نتائج البحوث والدراسات السابقة، من أن الدافع إلى الاقتداء بالآخرين في المراحل العمرية المبكرة إنما يتمثل في الحصول على المكافأة المباشرة، والتقدير أو الثناء من قبل الآخرين (٢٣٨، ٢٢٩) كما أشار «باندورا وولتر» إلى أن عملية اكتساب الفرد لقيمه ومعاييره إنما تتم من خلال التعليم بالملاحظة أو المشاهدة للنماذج السلوكية . كما تبين أيضا أهمية المنبهات والتدعيمات الخارجية بالنسبة للأطفال، وأنها مجرد أمثلة للتدعيم الذاتي.

وبوجه عام يكشف ظهور هذا العامل في هذه المرحلة العمرية عن دور القدوة أو النموذج في تكوين قيم الأطفال . فقد أمكن لكل من «بندورا ودونالد»، تغيير الأحكام الأخلاقية لدى مجموعة من الأطفال تتراوح أعمارهم ما بين ٥، ١١ سنة . وذلك من خلال وسائل التدعيم والتعلم من نموذج اجتماعي (٧٥) .

٤ - كما أوضحت نتائج البحث الحالي أيضا تميز مرحلة الطفولة بظهور عامل «التوجه نحو الاستقلال مع الالتزام بالقيم الأخلاقية» . في حين تميزت مرحلتنا المراهقة (سواء المبكرة أم المتأخرة)، بظهور عامل «التوجه نحو الاستقلال مقابل التوجه نحو الآخرين وإقامة علاقة معهم» .

وارتباط الرغبة في الاستقلال بالالتزام بالقيم الأخلاقية في مرحلة الطفولة إنما يستق مع ما أطلق عليه بياجيه (١٨٠) بالاستقلال الأخلاقي *moral autonomy*، الذي يبرز على المستوى الشخصي في الفترة ما بين ٧، ١٢ سنة . أما فيما يتعلق بارتباط

الرغبة في الاستقلال بالتوجه نحو الآخرين وتكوين الصداقات فيكشف - كما سبق أن أشرنا في مناقشة نتائج القسم الأول - عن نمو قطب الفردية - الاجتماعية لدى المراهق. فهو يشعر بالرغبة في الاستقلال بعيدا عن الأسرة. وفي نفس الوقت نجده يميل للانضمام إلى جماعات الأصدقاء، والرغبة في العمل معهم، وتقديم المساعدة لهم. ففترة المراهقة كما يرى البعض تعد بمثابة مرحلة انتقالية من الطفولة إلى الرشد، فالمراهق يعيش غالبا بين عالمين: عالم الأطفال وعالم الراشدين. ونتيجة لذلك فهو يواجه بالعديد من التغيرات النفسية والاجتماعية، ونمو حاجاته وتحديد هويته (١٦٧)

٣ - المقارنة بين الذكور والإناث في كل مرحلة من المراحل العمرية الثلاث:

أظهرت نتائج الدراسة الراهنة أن جوانب الاختلاف بين الجنسين في الأنماط العامية للقيم تتمثل في ثلاثة مظاهر:

١ - تتسم عوامل الذكور - وبخاصة في مرحلتي المراهقة - بأنها أكثر عمومية وشمولية من عوامل الإناث. فقد كشفت نتائج التحليل العاملي من الدرجة الثانية عن ثلاثة عوامل لدى الذكور في كل من مرحلتي المراهقة - مقابل أربعة عوامل لدى الإناث من نفس هاتين المرحلتين. وهي نتيجة لا نجد في التراث ما يبررها أو يفسرها، إلا أنه يمكن أن نرجع ذلك إلى احتمالين:

الأول: اختلاف طبيعة النسق القيمي لدى الجنسين، والأبعاد التي يتظم حولها فهو أكثر تفصيلا لدى الإناث.

الثاني: أن نمو وارتقاء النسق القيمي يسير بمعدلات تختلف من جنس لآخر. ونحن أقرب في المرحلة الحالية إلى الاحتمال الأول، الذي يشير إلى اختلاف الأنساق القيمية لدى الجنسين. وذلك لأن هناك ما يدعمه من نتائج البحث الحالي كما سيتضح فيما يلي:

٢ - تميزت الإناث عن الذكور في المراحل العمرية الثلاث، بظهور عامل «التوجه

الديني» ويدعم هذه النتيجة ما كشفت عنه دراسة ترهون وآخرين، لنسق القيم في فترة المراهقة (٢٢٤)، والتي أوضحت تميز الإناث عن الذكور بظهور عامل يشتمل على القيم الأخلاقية والدينية. فالتوجه الديني يمثل وزناً أكبر لدى عينات الإناث — عنه لدى عينات الذكور في هذه المرحلة من العمر (انظر: ١٨٨). فمن المجالات التي تمثل أهمية كبيرة في حياة الطالبة المصرية في هذه المرحلة العمرية، مجال القيم الأخلاقية (كالصدق والأمانة) والقيم الدينية (كالمعتقدات الدينية، وأداء الشعائر الدينية) (٣٠).

ويوجه عام فالرجال أكثر توجهها نحو القيم المادية، والإنجاز، وأكثر بحثاً عن المتعة — في حين أن النساء أكثر توجهها نحو القيم الدينية، والسعادة الشخصية، وتقدير الذات والتناسق الداخلي أو الحياة الخالية من الصراع.

ويرجع اهتمام الإناث بالقيم الأخلاقية والدينية عن الذكور لى عدد من العوامل من أهمها ما يأتي:

أ — أن الإناث أكثر شعوراً بالذنب عند ارتكاب الخطأ من الذكور ويسلكن بشكل أخلاقي بدرجة أكبر من الذكور — حتى في غياب الأوامر أو الضوابط.

ب — كما أرجع البعض اهتمام الإناث بالقيم الدينية (كما تتمثل في الذهاب إلى أماكن العبادة، والانضمام في أداء الشعائر، وقراءة الكتب الدينية) — إلى أنهن أقل تسلطية من الذكور (انظر: ٧٢، ١٢٩).

ج — يحتمل أيضاً أن يرجع ذلك إلى ظروف البيئة والتنشئة الاجتماعية التي تغلغ من شأن هذه القيم بالنسبة للفتيات، فتزيد من أهميتها لديهن.

٣ — كما أظهرت نتائج البحث الحالي أن الذكور أكثر توجهها نحو الاستقلال والتفرد في حين أن الإناث أكثر توجهها نحو التفاعل مع الأصدقاء — وبخاصة في مرحلة المراهقة وتشير معظم الدراسات التي أجريت في المجال إلى أهمية التوجه الاستقلالي لدى الذكور — مقابل التوجه نحو القيم الاجتماعية لدى الإناث. فهناك اهتمام من جانب الإناث منذ طفولتهن بالأشخاص الآخرين وحاجاتهن الشديدة إلى تكوين

علاقات حميمة، وإحجامهن عن الدخول في مواقف تملى عليهن ضرورة التنافس، ورغبتهن في السلوك بمحددات الجاذبية الاجتماعية، وسعيهن إلى مجارة الأعراف الاجتماعية، وامثالهن لتوجهات المنشئين المختلفين، وتوجههن كثيرا نحو القيم الاجتماعية والجمالية، والدينية، وقليلًا نحو القيم السياسية أو الاقتصادية أو النظرية (٢٧: ٢٨).

ويتسق ذلك مع ما أوضحت «د. سويف»، في مجال دراسته للمصادقة (٤١) من أن المراهقين أقل اندماجا في صداقاتهم من المراهقات. فنسبة كبيرة من الفتيان أبدوا تحفظا فيما يتعلق بالإقضاء بأسرارهم إلى أصدقائهم. في حين أنه ندر بين الفتيات أن وجدت تلك التي كانت تبدي تحفظا في هذا الصدد. فمعظمهن يعترفن بالتصريح بجميع أسرارهن لصديقاتهن.

ويرجع الاهتمام المتزايد لدى الذكور بالتوجه نحو الاستقلال، واهتمام الإناث بالتوجه نحو إقامة علاقة مع الآخرين إلى اختلاف ظروف التنشئة الاجتماعية للجنسين فالآباء أكثر تشجيعا لإبنائهم الذكور عن الإناث، على السلوك الاستقلالي (١٠) فهناك كما يقول «جوليان» نوع من التنميط الاجتماعي لدور كل جنس وما يتوقع منه. كما قد يرجع ذلك إلى اختلاف مفهوم الذات لدى الجنسين. فمفهوم الذكور لذواتهم يتضمن: (الاستقلال، والتفرد، والسيطرة، والنشاط، والعدوانية) - في حين أن مفهوم الإناث لذواتهن يشتمل على: (الاعتماد، والخضوع، والتسامح، والمجارة) (٢٨). وبوجه عام يشير تراث الدراسات حول جوانب التشابه والاختلاف بين الجنسين إلى أن الإناث أكثر اجتماعية وأكثر قابلية للإيحاء من الذكور.

وهذا نكون قد انتهينا من مناقشة القسم الثاني من نتائج الدراسة الميدانية. حيث تناولنا في البداية أوجه التشابه في الأنماط العاملية للمقيم بين المراحل العمرية الثلاث. كما عرضنا لجوانب الاختلاف بين هذه المراحل. ثم تناولنا بعد ذلك أوجه التشابه والاختلاف بين الجنسين في كل مرحلة عمرية على حدة. ونحاول فيما يلي ربط نتائج الدراسة بالإطارات النظرية المفسرة لارتقاء القيم.

٣ - نتائج الدراسة الميدانية في علاقتها بالإطارات النظرية المفسرة لارتقاء القيم :

يتفق معظم الباحثين على أن الاتجاه العام للنمو والارتقاء في مختلف السبات أو الوظائف أو القدرات هو تغايرها عن بعضها بعضا بتقدم العمر. وإن هذا التبايز يمضي في اتجاهه قدماً حتى اكتمال نضوج الكائن وبلوغ الوظيفة المعينة أو القدرة المعينة نوع التخصص المقدّر لها ودعم استقلالها النسبي عن غيرها من الوظائف وإذا كان الشكل العام لارتقاء القدرات أو الوظائف هو التبايز والتخصص بتزايد العمر (انظر : ٤١٤٢٦٤٣٣)، فإن الأمر ليس كذلك بالنسبة لارتقاء القيم. فالمنظور الارتقائي لنسق القيم كما أوضحت نتائج الدراسة الراهنة إنما يمضي في اتجاهه نحو المزيد من التداخل والتكامل عبر العمر. وأحد مؤشرات هذا التداخل والتكامل هو تزايد الارتباطات الدالة بين القيم وبعضها بعضا من مرحلة الطفولة إلى نهاية المراهقة. كما أن هناك مؤشرين آخرين يمدنا بهما أسلوب التحليل العاملي، وهما :

أ - تزايد إسهام العامل العام - مقاسا بالنسبة المئوية من التباين الكلي للمتغيرات التي يفسرها - وذلك عبر المراحل العمرية الثلاث.

ب - تداخل القيم مع بعضها بعضا في عوامل أكثر عمومية وشمولية للعناصر التي تتضمنها بتقديم العمر.

وهذا لا يعني وجود تعارض بين ما توصلت إليه الدراسات التي تمت في مجال القدرات المعرفية، وبين ما كشفت عنه نتائج الدراسة الحالية من اتجاه ارتقاء نسق القيم نحو المزيد من التركيب أو التعقيد والعمومية عبر العمر. «ولكن يشير ذلك إلى أنهما يكمل بعضهما الآخر، فالمزيد من النضج المعرفي أو العقلي - المؤدي إلى تمايز القدرات - يعد من أهم العوامل المحددة أو المسؤولة عن التركيب والتعقيد في بنية النسق القيمي مع تزايد عمر الفرد.

فارتقاء نسق القيم كما أوضحت الدراسة الميدانية يمضي في اتجاهه من العيانية إلى التجريد ومن الفردية إلى الاجتماعية ومن البساطة إلى التعقيد والتركيب ومن

الخصوصية إلى العمومية .

ويتفق ارتفاع نسق القيم من العيانية إلى التجريد مع تقسيم «هارفي» للأنساق القيمية في إطار تناوله للمعتقدات - إلى أربعة أنماط ، تمتد على متصل يمثل قطبه الأول العيانية وقطبه الآخر التجريد : النمط الأول وهو أكثر الأنماط عيانية ، حيث يتسم البناء المعرفي للفرد بقلة التمايز وضعف التكامل .

أما النمطان الثاني والثالث ، فهما يمثلان موضعين على متصل العيانية - التجريد أي بين النمط الأول والرابع .

أما النمط الرابع ، فيتسم بالتجريد والتمايز الواضح والتكامل بين عناصره أو أجزائه (أنظر : ٢٥ ، ١٢٤) .

ويشير تصور «هارفي» للأنساق القيمية إلى أن هناك علاقة بين قيم الفرد ، وبين معارفه أو قدراته . فالالتقاء بين القدرات المعرفية والتوجهات القيمية - فيما يرى «د . حسين» ، هو أمر يفرضه منطق الصيغة التفاعلية بين جوانب بناء الفرد النفسي (٢٥) .

أما فيما يتعلق بارتفاع القيم من الفردية إلى الاجتماعية . فيتسق ذلك مع ما أوضحه «أوزبيل» Ausbel من أن ارتفاع القيم يتمثل في مظهرين أساسين :

الأول : حيث تتسم قيم الفرد في المراحل العمرية المبكرة بالذاتية أو الشخصية .

الثاني : ويشتمل على ظهور القيم الاجتماعية حيث يصبح الفرد أكثر وعياً بحاجات ومشاعر الآخرين ، وأكثر قدرة على أخذ وجهات نظر الآخرين في الاعتبار . فعلى سبيل المثال يتغير عدم قبول الطفل للسرقة من مجرد الخوف من العقاب إلى النظر إليها على أنها تسبب ضرراً بالنسبة للآخرين (٧٤) .

كما يتفق ذلك مع تصور «ماسلو» في الارتقاء السيكلوجي للحاجات ، على أنها تنتظم في ضوء مستويات ثلاثة : تبدأ من الحاجات الشخصية ثم الحاجات الاجتماعية ثم الحاجات العقلية والمعرفية وتحقيق الذات (١٥٦) .

ويتسق ذلك أيضاً مع ما توصل إليه «بنجتسون» (٧٨) ، من أن القيم تمضي في

· ارتقائهما من الفردية والخصوصية إلى الاجتماعية والعمومية . وهذا ما كشف عنه «د. حسين» في دراسته للقيم الخاصة لدى المبدعين . فقد توصل من خلال استقراءه لحياة المبدعين إلى أن الفرد المبدع تشكل لديه قيمة الإصلاح على مراحل ثلاث هي : مرحلة إظهار وبروز الاهتمامات ثم مرحلة البحث عن الذات (٢٥) .

كما أوضح نورمان بول (٨٣) ، أن ارتقاء القيم الأخلاقية يمر بأربع مراحل : الأولى : وهي مرحلة ما قبل الأخلاق Anomy .

الثانية : وهي مرحلة التبعية Heteronomy والخضوع لأوامر وتعليمات الآخرين (كالأبوين) ، وذلك تجنباً لرفضهم أو كراهيتهم له .

الثالثة : وهي مرحلة الاجتماعية Socionomy . حيث يكون سلوك الفرد محكوماً بمعايير الجماعة .

الرابعة : وتتمثل في السعي نحو الاستقلال Autonomy والتوجه الذاتي أو الداخلي .

كان هذا فيما يتعلق بارتقاء نسق القيم من الفردية إلى الاجتماعية . أما فيما يختص بارتقاء نسق القيم من البساطة إلى التعقيد والتركيب فيتسق مع منظور «ردروف» في تناوله للقيم على أنها تمتد من القيم الوسيالية ، التي تنسم بالبساطة والمباشرة إلى القيم الغائية التي تتعلق بالأهداف والمثل العليا (٢٣٦) . كما يتفق ذلك أيضاً مع منظور «روكيش» في ارتقاء القيم ، حيث تزايد عدد القيم التي يتبناها الفرد مع تزايد عمره ، وبالتالي يتغير شكل أو تجمعات نسق القيم لديه . فبعد أن يكسب الفرد قيمة معينة يتحدث لها نوع من التكامل في إطار عام هو «نسق المعتقدات الكلي» ، والذي يتصف بالفاعل بين عناصره ، والممثلة في الاتجاهات والقيم الوسيالية والقيم الغائية (١٩٤) .

أما بالنسبة لارتقاء نسق القيم من الخصوصية إلى العمومية فيتسق مع تصور «نيوكمب» حيث يشير إلى وجود مستويات متدرجة تبدأ من البواعث ، ثم الدوافع يليها الاتجاهات وفي النهاية توجد القيم (١٦٩) . وكذلك مع تصور «أيزنك» الذي

يبين فيه أن نسق قيم الفرد عبارة عن وحدة مركبة نتيجة تراكم الخبرات والمعارف في عدد من المستويات تبدأ من الآراء النوعية، ثم الآراء المستقرة نسبياً يليها الاتجاهات، وفي المستوى الأخير نجد ما نسميه بالأيديولوجية (٩٣).

٣- أهم إسهامات الدراسة الميدانية :

تتلخص أهم إسهامات هذه الدراسة، وما يمكن أن تضيقه إلى نتائج البحوث السابقة التي تناولت الموضوع، في الجوانب التالية :

١ - إلقاء الضوء على البناء القيمي في مرحلة الطفولة المتأخرة وهي مرحلة لم تحظ باهتمام الباحثين في الميدان. ففي حدود علم الباحث - هناك ندرة في الدراسات التي تناولت هذا الجانب في هذه المرحلة من العمر.

٢ - الحسم بين التعارض في نتائج الدراسات السابقة. فقد تبين من خلال عرضنا لموضوع البحث ومبررات دراسته - في الفصل الأول - أن هناك تعارضاً بين نتائج الدراسات التي أجريت في المجال. وأن هذا التعارض يتمثل في مظهرين رئيسين :

الأول : حيث كشفت نتائج بعض الدراسات عن وجود فروق ذات دلالة في ارتقاء نسق القيم بين المراحل العمرية المختلفة (٧٧ ؛ ٢٢٣)، في حين كشف بعضها الآخر عن وجود تشابه في الأنساق القيمية بين المراحل العمرية المختلفة (١٥٢ ؛ ٢١٢).

وتشير نتائج البحث الحالي إلى ترجيح صدق ما توصلت إليه المجموعة الأولى من الدراسات. والتي كشفت عن وجود تغير في نسق القيم عبر العمر.

فقد أظهرت النتائج أن نسق القيم يتغير عبر العمر، من العوامل النوعية في مرحلة الطفولة إلى العوامل الأكثر عمومية وشمولية في مرحلة المراهقة. وأن هناك اختلافاً في الأنماط العاملية للقيم بين مختلف المراحل العمرية.

المظهر الثاني : التعارض بين نتائج الدراسات حول الفروق بين الجنسين (الذكور، والإناث)، في أنساقهم القيمية. حيث توصل بعضها إلى عدم وجود فروق بين الجنسين (١٥٩) بينما كشف بعضها الآخر وجود فروق بينهما (٤٨).

وتتسق نتائج البحث الحالي مع الاتجاه الثاني ، الذي أكد وجود فروق ذات دلالة بين الأنساق القيمية لدى كل من الذكور والإناث . فقد كشفت النتائج - كما سبق أن أوضحنا - أن الإناث أكثر توجهاً نحو القيمة الدينية من الذكور . كما أن الذكور أكثر توجهاً نحو الاستقلال والتفرد من الإناث .

٣- تؤكد نتائج البحث الحالي أهمية تناول المظاهر النوعية للقيم في الكشف عن ملامح وأبعاد تغيرها عبر المراحل العمرية المختلفة . وهو جانب لم تتمكن من الوقوف عليه في الدراسات السابقة . والتي انحصرت اهتمامها في تناولها للقيم بمسمياتها العامة المجردة . حيث تقدم القيم للفرد في شكل قائمة ، ويطلب منه ترتيبها حسب أهميتها بالنسبة له .

٤- أما فيما يتعلق بأهمية الدراسة الميدانية من الناحية العلمية أو التطبيقية فهذا ما سنتناوله في الفصل التالي من الدراسة .



الفصل الثامن
دور القيم في عمليات
التربية والإرشاد والعلاج النفسي

نعرض في هذا الفصل من الدراسة للأهمية العملية أو التطبيقية للدراسات والبحوث التي تناولت موضوع ارتقاء القيم بوجه عام، وارتقاء نسق القيم بوجه خاص. وذلك على النحو الآتي:-

أولاً: أهمية الدراسة الميدانية لارتقاء نسق القيم عبر المراحل العمرية الثلاث: الطفولة المتأخرة، والمراهقة المبكرة، والمراهقة المتأخرة، والتي سبق أن عرضنا لهذا في الفصل السابق.

ثانياً: أهمية دراسة موضوع القيم بوجه عام.

ويدور حديثنا في هذين الجانبين حول بيان أهمية القيم في المجالات التالية:

١ - عمليات التربية.

٢ - التوجيه والإرشاد النفسي.

٣ - الصحة النفسية.



أولاً: الأهمية التطبيقية للنتائج التي كشفت عنها الدراسة الميدانية عن ارتقاء نسق القيم :

ونقدم في هذا الجزء تصوراً للاحتتمالات الممكنة لكيفية الاستفادة من النتائج التي كشفت عنها الدراسة الميدانية بشكل عام . وذلك على النحو الآتي :

١ - تبين أن القيم غمضي في ارتقائها من الخصوصية إلى العمومية ، ومن العيانية إلى التجريد ، ومن البساطة إلى التعقيد والتركيب ، حيث تتسم القيم في المراحل العمرية المبكرة (الطفولة المتأخرة) بأنها أكثر بساطة وخصوصية ، وفي المراحل العمرية التالية (خصوصاً المراهقة المتأخرة) تتسم القيم بالعمومية والتعقيد والتركيب .

ولهذه النتيجة أهمية تطبيقية في مجال التربية وتنمية القيم لدى الأفراد ، ففي مرحلة الطفولة يجب أن تتركز برامج التربية على تنمية القيم من خلال وسائل ونماذج عيانية محسوسة تقدم للأطفال ، تتفق ومستواهم العقلي ، أما في مرحلة المراهقة على سبيل المثال - حيث تتسع دائرة معارف الفرد فيمكن تنمية هذه القيم من خلال وسائل أكثر تجريداً وعمومية . فهناك كما أوضح «كالرز» أهمية للقيم في مجال إرشاد الآباء والأمهات في تنشئة الأبناء من خلال أساليب المدح والثناء على القيم الإيجابية بواسطة مدحيات عيانية تناسب العمر الزمني للأطفال (٨٤) .

٢ - تبين أهمية التوجه نحو الاستقلال والتفرد والخصوصية ، وكذلك التوجه نحو الآخرين والتفاعل معهم في مرحلة المراهقة المتأخرة عن مرحلتين الطفولة المتأخرة والمراهقة المبكرة . لذلك يجب أن يأخذ القائمون بعمليات التربية - في الاعتبار التعامل مع المراهق من هذه الزاوية ، فيعملون على تنمية الخصوصية والاستقلال لديه بشكل يمكنه من التعبير عن نفسه كفرد له هويته ، كذلك يجب أن يحظى المراهق بالتقدير والاعتراف الاجتماعي من قبل الآخرين . وبوجه عام يجب الحرص على تنمية الجانب الاجتماعي لدى المراهق في ضوء اتجاهين أساسيين هما الفردية والاجتماعية بشكل يؤدي إلى توافقه وتحقيق ذاته .

٣ - تبين أن قيمة الإنجاز (كما تتمثل في الرغبة في المزيد من المعرفة والتحصيل

والتفوق، والمشاركة في بذل الجهد) ترتبط بالقيم الأخلاقية (كالصدق والأمانة) وذلك في مختلف المراحل العمرية. وتشير هذه النتيجة إلى أن الإنجاز والتفوق يتم في ظل مناخ يتوافر فيه عدد من القيم الأخلاقية. وبالتالي فإن تنمية مثل هذه القيم الأخلاقية لدى الفرد منذ المراحل العمرية المبكرة، ربما يكون دافعاً إلى الإنجاز والأداء بشكل أكفأ.

٤ - ظهرت أهمية الإنجاز في إطار التعاون مع الأصدقاء في مرحلة الطفولة المتأخرة. أما في مرحلة المراهقة فقد تبين أهمية الإنجاز في ظل مناخ يتسم بالتفرد والاستقلال. لذلك يجب أن يولي القائمون بتربية الأبناء اهتماماً (سواء من أفراد الأسرة أو المدرسين) - بتنمية قيمة التعاون لدى الأطفال، وتشجيعهم على الأعمال والأنشطة الجماعية، كما يجب السعي نحو تنمية قيمة الاستقلال والتفرد خصوصاً في مرحلة المراهقة، بما يتفق والتغيرات البيولوجية والنفسية المصاحبة لها.

٥ - يعطي التلاميذ في مرحلة الطفولة المتأخرة أهمية كبيرة للاقتداء بالنماذج المثالية من الأشخاص، أي الأشخاص الذين يتصفون بالأمانة والصدق. وتشير هذه النتيجة إلى أهمية دور المحاكاة في تعلم الطفل للقيم والمعايير السائدة في مجتمعه. ويمكن الاستفادة بهذه النتيجة في توصيف المقررات والمواد الدراسية التي تقدم للأطفال، فيجب تضمين هذه المقررات ما يشير إلى أهمية الاقتداء والنموذج في حياتهم، كما يجب الحرص على تقديم مواصفات هذه النماذج بشكل ييسر للأطفال تمثلها واستيعابها.

٦ - تميزت الإناث عن الذكور من المراحل العمرية الثلاث بإعطاء أهمية للتوجه الديني والأخلاقي. في حين تميز الذكور بإعطاء أهمية للتوجه نحو الاستقلال والتفرد. ويرجع ذلك كما سبق أن أوضحنا إلى اختلاف ظروف وعوامل التنشئة الاجتماعية للجنسين، فالأسرة تشجع أبناءها الذكور أكثر من الإناث على السلوك الاستقلالي. إلا أنه يجب تغيير هذه الوجهة من النظر في التعامل مع أفراد الجنسين، فيجب تدعيم قيمة الاستقلال والخصوصية لدى كل من الجنسين على حد سواء بما

يسمح بمزيد من التوافق والصحة النفسية . كما يجب تشجيع وغرس القيم الدينية لدى أفراد الجنسين مع توجيه وإرشاد هؤلاء الأفراد ، بما لا يسمح بظهور أشكال من التطرف أو التعصب الديني .

بهذا نكون قد عرضنا للنتائج العامة التي كشفت عنها الدراسة الميدانية عن ارتقاء نسق القيم لدى الفرد عبر المراحل العمرية الثلاث . كما عرضنا لأهميتها التطبيقية سواء من الناحية التربوية أو الإرشادية . ونعرض فيما يلي لما يجب أن يحرص عليه الآباء والمرشدون في تربية الأبناء وتوجيههم .

أ- في مرحلة الطفولة المتأخرة (السنوات الأخيرة من التعليم الابتدائي) : يجب الحرص على تنمية النواحي التالية :-

١ - الانضمام إلى جماعة الزملاء وتشجيع العمل التعاوني .

٢ - تحمل المسؤولية .

٣ - حرية الطفل في اختيار أصدقائه .

٤ - خصوصية الطفل وتشجيعه على الاستقلال .

٥ - التنشئة الدينية الواعية .

٦ - تعلم القيم الأخلاقية والجمالية .

٧ - تقديم النماذج الملائمة لأعمار الأطفال في هذه المرحلة .

ب- في مرحلة المراهقة المبكرة (مرحلة التعليم الإعدادي) : يجب أن يحرص القائمون بعمليات التربية والإرشاد على تنمية الجوانب التالية :-

١ - الاهتمام بالتربية الاجتماعية في الأسرة والمدرسة والمجتمع والعناية بمجالات النشاط التي تحقق أهداف التربية الاجتماعية عن طريق الإرشاد النفسي .

٢ - حرية المراهق في اختيار أصدقائه مع توجيهه إلى حسن اختيارهم .

٣ - احترام ميل المراهق ورغبته في التحرر والاستقلال .

٤ - تنمية القيم الدينية والأخلاقية والجمالية .

ج- في مرحلة المراهقة المتأخرة (مرحلة التعليم الثانوي) : يجب على الوالدين والمربين والمرشدين مراعاة ما يأتي في تعاملهم مع المراهق :

- ١ - تشجيع الميل إلى الزعامة وتدريبه على القيادة وتحمل المسؤولية.
- ٢ - تنمية الفردية والخصوصية لدى المراهق بما يسمح بتأكيد ذاته.
- ٣ - الانضمام إلى جماعة الأصدقاء وحرية اختيارهم، وتوجيهه توجيهاً غير مباشر مما يكسبه مزيداً من الثقة.
- ٤ - التقدير أو الاعتراف الاجتماعي.
- ٥ - تنمية القيم والتوجهات الدينية بشكل معتدل بعيد عن التعصب.

هذه هي أهم الجوانب التي يجب اتباعها على القائمين بتربية الأبناء وإرشادهم وتوجيههم. ومن الملاحظ أن هناك بعض الجوانب المشتركة فيما بينها، وبخاصة فيما يتعلق بالجوانب الدينية والأخلاقية.

كما أن هناك بعض الجوانب المميزة والتي تتزايد أهميتها في مرحلة دون أخرى، فالمحاكاة من خلال النموذج أو القدوة على سبيل المثال رغم أهميتها في جميع المراحل إلا أن أهميتها تتزايد في مرحلة الطفولة.

ثانياً: أهمية دراسة القيم بوجه عام:

عرضنا في الجزء السابق لأهمية القيم في مجالات التربية والإرشاد. وذلك في ضوء ما كشفت عنه الدراسة الميدانية التي أجريناها في هذا الصدد. ونعوض في هذا الجزء لأهمية القيم في هذه المجالات ولكن في إطار أكثر اتساعاً وشمولاً مما سبق.

تتجلى أهمية دراسة القيم في عدة مجالات، كالتوجيه المهني، حيث انتقاء الأفراد الصالحين لبعض المهن مثل علماء الدين ورجال السياسة والإخصائيين الاجتماعيين. الخ. كما أن لدراسة القيم ونسق القيم أهمية وبخاصة في الإرشاد والعلاج النفسي، حيث تعتبر من أهم خصائص شخصية العميل. وتفيد دراستها في لفظ نظر العاملين في الإرشاد والعلاج النفسي والتربية لل ضرورة تقبل الفروق الفردية في القيم بين الثقافات الفرعية المتباينة. كذلك يلعب نسق القيم دوراً هاماً في تحديد أهداف عملية التعليم وعملية الإرشاد والعلاج النفسي (انظر: ٣٥) وهذا ما نتناوله على النحو الآتي:

١ - دور القيم في مجال التربية :

وتحدث في هذا الجانب عن دور القيم في عمليات التعلم Learning والتعليم أو التدريس Teaching ، وذلك في كل من الأسرة والمدرسة . فمعرفتنا بنسق قيم الأفراد في المراحل العمرية المبكرة ، وكيف ترتقى هذه القيم والأبعاد التي تنتظم من خلالها يُمكننا من توجيه طموحاتهم وتنمية قيمهم نحو المزيد من الفاعلية والإيجابية (٨٤).

وقد كشفت الدراسات السابقة عن أهمية القيم في خلق البيئة التربوية المناسبة التي تحقق المزيد من فهم التلاميذ واستيعابهم ، والتفاعل الجيد بين المعلم وتلاميذه (٢٢٠) . كما أوضح «أتكنيسون» Atkinson أهمية وضع الطلاب في تجمعات أو فصول على أساس أنساقهم القيمية . فالجماعات التي تتشابه في أنساقها القيمية أكثر تفاعلاً من الجماعات المكونة عشوائياً (٣٥) .

كذلك أوضح «سيكالا» من خلال دراسته التي قارن فيها بين خمسين زوجاً من الزملاء ممن توقفت علاقاتهم مع بعضهم بعضاً نتيجة ما تولد بينهم من صراع ، وخمسين زوجاً آخرين ممن استمرت الروابط بينهم في شكل علاقات حميمة . وتبين أن الصراع لدى الفئة الأولى ، والعلاقات الحميمة في الفئة الثانية هما دالة للتشابه والاختلاف في أنساق القيم . فهناك تعارض بين قيم التلاميذ من الفئة الأولى ، في حين يوجد تشابه واتساق بين قيم التلاميذ من الفئة الثانية (من خلال ٢٥) .

كما تبين أيضاً الدور الذي تؤديه القيم في تحديد طبيعة وشكل العلاقة بين المعلم والتلاميذ . فتزايد التقبل من جانب المعلم نحو تلاميذه يترتب عليه ما يأتي :

١ - زيادة اهتمام التلاميذ بالعمل المدرسي .

٢ - زيادة ابتكار التلاميذ .

٣ - زيادة كفاءة التلاميذ في التحصيل المدرسي .

كما يؤدي أسلوب المعلم الذي يتسم بالتقبل والدفء أو الصداقة إلى زيادة درجة التوافق بين قيمه وقيم تلاميذه ، حيث إشباع دافع الانتهاء عند التلاميذ كما يتمثل في

زيادة درجة التوافق في القيمة الاجتماعية عند المعلم وتلاميذه . أما الأسلوب المتمركز حول العمل والاهتمام به ، فقد تبين أهميته في زيادة التوافق في القيمة النظرية بين المعلم والتلاميذ .

كما تبين أهمية القيم في علاقتها بالأسلوب الذي يتبعه المعلم مع التلاميذ أو الطلاب في عملية التدريس (٥) فنسق القيم الذي يتبناه المعلم - باعتباره مصدراً Source في عملية التخاطب مع التلاميذ - يؤثر في مستوى أدائه ، ودرجة تفاعله معهم . لذلك يوصي بضرورة توافر عدد من القيم الأساسية في المعلم ، ومنها ما يأتي :-

١ - التعليم كوسيلة لتحقيق الذات . فلا بد أن ينظر المعلم إلى التعليم على أنه وسيلة لاشباع حاجاته المرتبطة بتقدير الذات .

٢ - تقدير التخصص الأكاديمي الذي ينتمي إليه .

٣ - اتباع الأسلوب الديمقراطي في إدارة العملية التعليمية .

٤ - التخطيط لأهداف العمل وتنظيم أساليب تنفيذها .

٥ - تقدير قيمة الوقت واستثماره بشكل جيد .

٦ - تقدير العمل كقيمة غائية .

٧ - الصدق والإخلاص في الأداء .

٨ - السعي لتحصيل المعرفة باعتبارها وسيلة للنمو المهني .

٩ - تقبل النقد ..

١٠ - الإيمان بأهمية العمل الجماعي (انظر : ٦٦) .

كما كشف «جون بوكس» J. BOX عن دور القيم في تحديد نوع المواد أو التخصصات التي يرغب فيها الطلاب (من خلال : ٣٥) ، واتضح أيضاً أن الاهتمام بدراسة القيم والاتجاهات والمعتقدات أمر له أهمية بالغة في وضع المناهج الدراسية في جميع مراحل التعليم ، حيث يتحقق خلال هذه المناهج - وفي ضوء نتائج البحث -

التوازن الذي يستهدفه المجتمع في تكوين شبابه في النواحي القيمية والوجدانية والثقافية. ويؤدي فقدان التوازن بين هذه القيم والتحصيل الدراسي إلى خلق جيل مضطرب نتيجة فقدان التوازن بين ما يحصله من علوم وبين حقيقة القيم والاتجاهات التي يثبت العلم التجريبي أنها موجودة بالفعل. لذلك ينبغي أن تتركز التربية من الناحية القيمية على النواحي التالية :-

١ - تكوين توجه سلبي نحو القيم المستهدفة تعديلها حتى تهوى على السلم القيمي للمجتمع ، وتفقد وظائفها الاجتماعية وتتحول إلى مجرد أهداف جزئية .

٢ - تكوين توجه إيجابي نحو القيم المستهدفة وتقنين وظائفها الاجتماعية فتصعد على السلم القيمي .

٣ - العناية بالتوجه نحو القيم القديمة التي لم تفقد وظيفتها الاجتماعية بعد ، وفقاً للنظام الجديد ، والعمل على تدرجها في السلم القيمي وفقاً لمكانتها بين القيم المختلفة (٦٦) .

كما كشفت نتائج الدراسات والبحوث السابقة في المجال أن القيم تعد بمثابة عوامل مؤثرة على القدرات ، فاستعدادات الفرد ، ومستوى تحصيله يتأثر بدافعته للإنجاز ومشاربته ونسقه القيمي . فقد تبين أن المرتفعين في الأداء الإبداعي يحصلون على درجات مرتفعة على عدد من القيم مثل : الإنجاز ، والاستقلال ، والصدق ، والاعتراف أو التقدير الاجتماعي - وذلك بالمقارنة بالمنخفضين في الأداء الإبداعي (٢٥) . ويتسق ذلك ما ذكره «ماسلو» من تميز المبدعين بعدد من الصفات (والتي تعد توجهات قيمة) ، ومنها ما يأتي :-

- ١ - أن لهم اتجاهات واقعية .
- ٢ - أنهم على قدر كبير من التلقائية .
- ٣ - أنهم يهتمون حول المشاكل بدلاً من أن يهتموا حول أنفسهم .
- ٤ - أنهم في حاجة إلى الخصوصية .
- ٥ - أنهم يشعرون بالاستقلال الذاتي والاستقلال عن الآخرين .
- ٦ - أن تقديرهم للأشياء متجدد ودون نمطية جامدة .

- ٧- أن اتجاهاتهم وقيمهم تتسم بالديمقراطية .
- ٨ - أنهم لا يخلطون بين الغاية والوسيلة .
- ٩ - أنهم يولعون أشد الولع بالخلق والإبتكار .
- ١٠ - أنهم يقاومون الامتثال للثقافة والخضوع لها (٦٩) .

وعندما نتحدث عن العلاقة بين القيم والقدرات الإبداعية ، فنحن نتعامل معها من منظور الارتباط والتفاعل وليس العلية أو السببية . فما لاشك فيه أن هناك علاقة واضحة بين إمكانات الفرد وتوجهاته القيمة . لذلك يجب الحرص في عمليات التربية على تنمية مثل هذه التوجهات لدى الأفراد ، بما يساعد على توافقه النفسي والاجتماعي وتوظيف قدراتهم الإبداعية .

أما فيما يتعلق بدور القيم التي يتبناها الآباء في تنشئة الأبناء . فقد تبين أن نمو الضمير عند الطفل يعتمد على معايير الآباء أنفسهم وقيمهم ، كما يعتمد على طبيعة العلاقة بين الطفل وأبويه . ومن العوامل التي يمكن أن تساعد على نمو مستوى الضمير عند الطفل ما يأتي :

- ١ - أن يكون لدى الوالدين ضمير ومعايير خلقية ناضجة ومعقولة وليست متشددة أو جامدة .
- ٢ - أن يكون تبني الطفل للمعايير الوالدية قائماً على أساس عملية توحيد إيجابية حبا وليس كرهاً (١١) .

ويؤدي تعارض القيم بين أفراد الأسرة إلى اضطراب عمليات التطبيع الاجتماعي وتنشئة الأبناء ، فنشأ شخصياتهم مضطربة بشكل يعوق توافقه في المستقبل .

لذلك يوصي المتخصصون في مجال التربية بضرورة وجود اتساق وعدم تعارض بين قيم الوالدين في تنشئة الأبناء ، وتنمية قيم المرونة في تفكيرهم من خلال العمل على تعميق فهم الأطفال بأن الأفكار ليست جامدة بل هي عرضة للتغيير (١٨) .

وقد أوضحت نتائج الدراسة التي أجراها د . «عماد الدين اسماعيل» أن القيم

الاجتماعية التي تسود الأسرة وتؤثر في عمليات التطبيع الاجتماعي تتمثل فيما يأتي:

١- أن هناك انفصالية في الأدوار التي يقوم بها كل فرد من أفراد الأسرة مما يعوق تحقيق جو تعاوني ديمقراطي .

٢- أن قيمة الفرد ومكانته تتحدد في المقام الأول بعوامل كالسن والجنس مما يدعم تكوين شخصيات متسلطة، ولا يساعد على تدعيم صفات مثل التحرر والاستقلال والعمل الإيجابي المنتج .

٣- أن السلطة تتركز في شخص الأب مما يخلق جواً تسلطياً يحطل تنمية القرارات المختلفة للفرد ويدعم الانصياع والسلبية .

٤- أن هناك تفاوتاً في هذه الاتجاهات يختلف باختلاف المستوى الاقتصادي الاجتماعي، أو مستوى التحضر، أو الجنس، مما يؤدي بدوره إلى تفاوت واضح في التطبيع الاجتماعي لأبناء الوطن الواحد (١٠) .

ويتضح مما سبق أهمية التوجهات القيمية السائدة في المجتمع بوجه عام، والأسرة بوجه خاص في تحديد وتشكيل قيم الأبناء، وسهات شخصياتهم، ومدى توافقهم، ومستوى طموحهم ولذلك يجب أن تتسم هذه التوجهات بالإيجابية والمرونة، بما يساعد على تكوين أجيال واعية من الشباب، وعلى مستوى رفيع من الخلق، وتحمل المسؤولية والالتزام بكل معانيه .

(٢) دور القيم في مجال التوجيه والإرشاد النفسي :

يعرف الإرشاد النفسي Counselling بعامة بأنه عملية واعية مستمرة بناءة ومخططة تهدف إلى مساعدة وتشجيع الفرد لكي يفهم نفسه ويحللها، ويفهم ميوله واستعداداته واتجاهاته وقدراته، وخبراته ومشكلاته، ونواحي قصوره، ونواحي تفوقه ونموه وحاجاته، وأن يستخدم وينمي كل إمكاناته إلى أقصى حد مستطاع وأن يحدد اختياراته ويتخذ قراراته ويحل مشكلاته في ضوء معرفته بنفسه، بالإضافة إلى التدريب الخاص الذي يمكن الحصول عليه عن طريق الموجهين والمربين في مراكز التوجيه والإرشاد وفي المدارس وفي الأسرة لكي يصل الفرد إلى تحديد وتحقيق أهداف واضحة تكفل له تحقيق ذاته وتحقيق الصحة النفسية، والتوافق: شخصياً وتربوياً

وأسرياً وزواجياً (٣٧).

وتتأثر عملية الإرشاد النفسي بقيم واتجاهات كل من المرشد والعميل ، فقد تبين أن نسق القيم الذي يتبناه المرشد ، وكذلك العميل يؤثر في النتائج النهائية لعملية الإرشاد . فالعميل الذي يتبنى قيماً مثل : المساواة ، وسعة الأفق ، والحب - على سبيل المثال - أكثر تقبلاً للإرشاد والتوجيه . كما تبين أن استمرار العميل أو عدم استمراره في عملية الإرشاد يتوقف على درجة التشابه والاختلاف بين قيمه وقيم المرشد (١٩٤) . فكلما تشابه أو اقترب نسق قيم المرشد من نسق قيم العميل كلما كان العميل أكثر استقراراً ، ومواصلة لبرنامج الإرشاد ، وكان العائد من العملية العلاجية أفضل .

وتتركز برامج الإرشاد على تنمية قيم واتجاهات الفرد بما يؤدي إلى تقوية صورته عن ذاته . ففي دراسة عن مفهوم الذات وعلاقته بالإرشاد النفسي للمراهقين ، حصل الأفراد ذوو مفهوم الذات الموجب على أعلى الدرجات في الثبات أو الاستقرار الانفعالي ، والواقعية ، وإقامة علاقات طيبة مع الجماعة وتحقيق قوة الأنا الأعلى ، والصحة النفسية ، والتوافق الاجتماعي ، والتوافق المدرسي ، والثقة بالنفس ، والتسامح ، والتحصيل الأكاديمي . وذلك في حين حصل الأفراد ذوو مفهوم الذات السالب على درجات منخفضة في كل هذه الجوانب (٢٦) .

يضاف إلى ما سبق أهمية القيم في مجال الإرشاد والتوجيه المهني Vocational Counselling ، والذي يهدف إلى مساعدة الفرد في اختيار مهنته والإعداد لها ، والتقدم في العمل ، والتخطيط للمستقبل ، وتحقيق التوافق المهني .

وقد كشفت نتائج الدراسات عن أهمية القيم في مجال الإنتاج - فالقيم بعمامة ، والقيم الدينية بخاصة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالعمل ومستوى الإنتاج . وذلك لأن العمل يعتبر حاملاً للقيمة ومن خلاله يحقق الفرد وجوده - هذا من ناحية ، ومن ناحية ثانية فإن للعمل غايات يهدف إليها كرفع مستوى حياة الناس وزيادة الإنتاج وخفض البطالة ، ول هذه الغايات قيمة ، كأن ينجم عن زيادة الإنتاج قدر عظيم من الرفاهية . كما يؤدي تمسك الأفراد بالقيم الدينية إلى زيادة توافقهم في الحياة من

خلال تحقيقهم لحياتهم ووجودهم ومكانتهم الاجتماعية في العمل (٣).

كما تبين أهمية القيم الاجتماعية في التأثير على نوع التعليم الذي يفضلهُ الأفراد فتبعاً للنظرة الاجتماعية للعمل (الفني أو الحرفي) ينتجهُ الأفراد بدورهم إلى الإقبال على نوع التعليم الذي يكفل لهم بعد التخرج الحصول على المهنة المفضلة والمحترمة من وجهة نظر القيم السائدة في المجتمع . حيث تعد هذه القيم بمثابة محددات لاختيار الفرد لمهنة معينة ، وتحديد مساره المهني Career على المدى الطويل . لذلك يجب أن يهتم المسؤولين والمخططون بالمقارنة بين قدرات الفرد واهتماماته من ناحية ، وقيمته من ناحية أخرى ، بشكل يتيح للأفراد اختيار مسارهم المهني في ضوء رؤية واضحة لميولهم وقدراتهم وقيمهم للأدوار المتوقعة منهم (١٥).

ويوجه عام تؤثر قيم المجتمع على المستقبل المهني للفرد ، فالمستقبل المهني للفرد لا يعتمد فقط على استعداده للعمل وإنما على المجتمع الذي يعمل فيه ، والتوجهات السائدة فيه . لذلك أصبح من الضروري أن نتساءل عن القيم والاتجاهات التي تحتاج إليها المجتمعات لتحقيق لنفسها النمو ، ومدى توافرها أو نقصها بقصد وضع برامج عمل لتدعيم ما قد يكون هناك من عوامل إيجابية ، والتغلب على ما قد يكون من عوامل سلبية .

وتتلخص الإجابة عن هذا السؤال فيما كشفت عنه نتائج الدراسة التي أجراها د. «نجيب إسكندر» ، والتي استطلع فيها رأي مجموعة من المديرين في كل من مصر والعراق ، عن القيم والاتجاهات والمهارات التي يرون أهميتها للتنمية . ثم عقد مقارنة بين المديرين في كل من المجتمع المصري والمجتمع العراقي – والمديرين في المجتمع الأمريكي . وكان من أهم نتائج هذه الدراسة تفوق الإنسان الأمريكي على الإنسان العربي (المصري والعراقي) ، في معظم الصفات فيما عدا صفتي الكرم ، والتواضع الاجتماعي . كما تبين أن من أهم الصفات التي يرى المديرين ضرورة توافرها لتحقيق أهداف التنمية ما يأتي :

أ – أهم الصفات بالنسبة للمديرين المصريين (مرتبة تنازلياً) :

١ – حسن استغلال الوقت – مقابل إضاعة الوقت .

٢- الانضباط - مقابل التسبب .

٣- التنظيم في العمل - مقابل الفوضى .

٤- تحمل المسؤولية الاجتماعية - مقابل اللامبالاة .

٥- الاهتمام بالعلم - مقابل العزوف عن العلم .

ب- بالنسبة للمديرين العراقيين : (مرتبة تنازلياً) :

١- حسن استغلال الوقت - مقابل إضاعة الوقت .

٢- التنظيم في العمل - مقابل الفوضى .

٣- الاهتمام بالعلم - مقابل العزوف عن العلم .

٤- احترام الإنسان لمجهوده - مقابل احترام الإنسان لنفوقه .

٥- الانضباط - مقابل التسبب (انظر: ٢) .

ويلاحظ من نتائج هذه الدراسة وجود درجة عالية من التشابه بين آراء المجموعتين مما يشير إلى التشابه في الوضع الاجتماعي في إطار الثقافة العربية .

كان هذا فيما يتعلق بأهمية القيم ودورها في مجال الإرشاد النفسي والتوجيه المهني . أما فيما يتعلق بأهمية القيم في مجال الصحة النفسية والعلاج النفسي ، فهذا ما نتناوله على النحو الآتي :-

(٣) دور القيم في مجال الصحة النفسية :

علم الصحة النفسية Mental Hygiene ، هو علم تطبيقي للمعارف النفسية بهدف مساعدة الناس على تنمية أنفسهم وتحسين ظروف حياتهم ، وأن يواجهوا الصعاب والأزمات بصبر وثبات وبأساليب توافقية مباشرة . ويستخدم في ذلك المنهج العلمي في تفسير علامات الصحة النفسية من حيث قوتها أو ضعفها ، وفي تنمية الصحة النفسية في البيت والمدرسة والعمل والمجتمع ، وفي دراسة الانحرافات النفسية ، وطرق تشخيصها ، وتحديد عواملها وطرق الوقاية منها ، وأساليب علاجها ، والتنبؤ بما يمكن عمله لكي يحقق الإنسان صحته النفسية (انظر: ٦٢) . ويربط كثير من الباحثين بين الصحة النفسية والحياة الفاضلة ، ويذهبون إلى أن

طريق الصحة النفسية هو طريق الحياة الفاضلة، ويعتبرون مهمة علم الصحة النفسية مساعدة الناس على تلمس الطريق والسير فيه، ويربط الصحة النفسية بالسيرة في طريق الحياة الفاضلة يجعلها وثيقة الصلة بالأخلاق السائدة في المجتمع .
ولذلك فإن علماء الصحة النفسية لا يهتمون في دراساتهم قيم المجتمع وأخلاقه ودينه، وظروفه الاجتماعية والسياسية والثقافية، وهم لا يارسون مسؤولياتهم تنمية الصحة النفسية، وفي علاج الانحرافات، وفي الوقاية منها بعيداً عن قيمهم وأخلاقهم ومعتقداتهم الدينية. فنظرة الإحصائي النفسي إلى الصحة النفسية وشروطها تتأثر إلى حد كبير بقيمه وأخلاقه ومعتقداته .

لهذا فإن أي عملية تهدف إلى تعديل السلوك ينبغي أن تضع في الاعتبار جميع جوانب الشخصية بما في ذلك القيم . وذلك لما لها من أهمية في مجال التوافق النفسي والاجتماعي هذا إلى جانب الدور الذي تلعبه القيم في عملية العلاج النفسي، فالصراع بين قيم الفرد قد يترتب عليه حدوث اضطراب سلوكي، كما في حالات العصاب النفسي (٣٥) .

ويدعم ذلك ما كشفت عنه الدراسات التي تمت في هذا المجال بهدف المقارنة بين الأنساق القيمية لدى المرضى النفسيين والأسوياء . والتي أوضحت نتائجها أن المرضى النفسيين يظهرون اتجاهاً مضاداً أو معاكساً للقيم الدينية (١٨٤) . كما تبين أيضاً أن الرجال المرتفعين على العصائية والانبساطية يحصلون على درجات مرتفعة لكل من القيمة الاقتصادية، وقيمة الاتصال الاجتماعي Social Contact، أما النساء المرتفعتات على العصائية والانبساطية فيحصلن فقط على درجات مرتفعة لقيمة الاتصال الاجتماعي (١٩٤) .

ويوجه عام يؤدي الصراع داخل النسق القيمي إلى حدوث اضطرابات في الشخصية وسوء التوافق الاجتماعي . وتتطلب مثل هذه الحالات من المعالجين النفسيين أن يأخذوا في اعتبارهم دور القيم وعلاقتها بالأمراض النفسية وعمليات التوافق الاجتماعي . وذلك من زاويتين أساسيتين: الأولى، في مجال العلاج،

والثانية : في مجال الوقاية .
أ - دور القيم وأهميتها في مجال العلاج النفسي :

يشير «بوهلر» C.Buhler إلى أن للقيم أهمية كبيرة في مجال العلاج النفسي وأن هذه الأهمية تبرز بوضوح من خلال إلقاء الضوء على جانبيين رئيسين .

الأول : كيف يتناول المعالج النفسي قيم المريض ؟

الثاني : ما القيم التي يتمثلها كل من المعالج والمريض وتؤثر في عملية العلاج ؟

ويرى «بوهلر» أنه لا يمكن الحديث عن العلاج النفسي دون الوقوف على قيم المريض وأهدافه في الحياة ، حيث تؤثر هذه القيم (الشعورية أو اللاشعورية) في عملية التخاطب بين المعالج والمريض . فالمرضى يأتي إلى المعالج أو الطبيب بقيم وتصورات معينة عن مشاكله وصراعاته ، ومهمة المعالج هي أن يبحث عن حل مقنع لصراعات المريض بين قيمه وسلوكه . كما يجب على المعالج أن لا يقف فقط عند حدود معرفته بقيم الفرد ، ولكن يمتد أيضاً إلى قيم الجماعة التي ينتمي إليها ويتحدد من خلالها مدى توافقه أو عدم توافقه مع هذه الجماعة (٨٢) .

كما أكد «كارل يونج» في أبحاثه ودراساته النفسية ضرورة غرس الإيمان لدى المريض النفسي حتى يتم شفاؤه . كما أوضح أن الشخص يصبح مريضاً نفسياً حين يضل الطريق عن الجوانب الدينية والروحية ، وأن المريض النفسي لا يتسنى له الشفاء إلا حين يسترد نظرتة للحياة الدينية ، حيث توفر القيم الدينية الأمن والأمان بالنسبة للفرد (٦٩) .

لذلك يجب غرس الإيمان وبث القيم الدينية والخلقية لدى المرضى النفسيين للإقلال من حدة الصراعات النفسية التي يعانون منها .

وقد قدم «بوهلر» تصوراً لتناول القيم في مجال العلاج النفسي . وذلك في ضوء المبادئ التالية :

١ - مساعدة المريض على أن يفهم نفسه بشكل يجعله أكثر واقعية ، وسيطرة على

حياته بشكل أفضل .

٢ - الاهتمام بحل مشاكل المريض في ضوء إطاره المرجعي وخبراته ومعارفه الخاصة .

٣ - التركيز على فهم دوافع المريض ، ومشاعره ، وسلوكه .

٤ - الوقوف على الصراع بين طموحات الفرد وحاجاته من ناحية وقيمه التي يتبنّاها من ناحية أخرى .

٥ - مساعدة المريض على وضع نسق قيمى ملائم يتسق مع قدراته وحاجاته .

٦ - الحرص على وجود اتساق بين قيم الفرد ، وقيم الإطار الحضارى الذي يعيش فيه ، بشكل يجعله أكثر توافقاً وتحقيقاً لذاته (٨٢) .

ب - دور القيم في مجال الوقاية :

للقيم دور في مجال الوقاية لا يقل أهمية عن مجال العلاج . وذلك سواء فيما يتعلق بالوقاية من الإصابة بالأمراض النفسية ، أم الوقاية من بعض المشكلات الخطيرة ، كمشكلة تعاطي المخدرات .

وقد أوضحت نتائج الدراسات أن الحياة المستقرة في ظل القيم الدينية والأخلاقية كانت أحد العوامل الهامة في وقاية الأفراد من الإصابة بالأمراض النفسية حيث كان الدين عاملاً هاماً في معاونتهم على التكيف (٤) .

أما بالنسبة لدور القيم في الوقاية من تعاطي المخدرات ، فقد كشفت نتائج الدراسات عن وجود علاقة سلبية بين الاتجاه نحو تعاطي المخدرات ، والالتزام بالقيم الأخلاقية والدينية (١١٩) . فهناك مجموعة من الآراء والاعتقادات المرتبطة بتعاطي المخدرات ، والتي يرجح أنها توجه المتعاطين نحو التعاطي ، وتبرز لهم مواقفهم أو تصرفاتهم تجاه عدد من المسائل المتصلة بالمخدرات .

وبوجه عام يتزايد الاعتقاد الديني بأن الحشيش يعد حراماً لدى الأفراد غير المتعاطين عن الأفراد المتعاطين (انظر: ٢١٥) . وبالتالي يجب توجيه الاهتمام في برامج

الوقاية من تعاطي المخدرات، بغرس القيم الدينية المعتدلة. وذلك من خلال خطة قومية تشمل على قطاعات مختلفة من الجمهور، خصوصاً جمهور الشباب.

وبهذا نكون قد عرضنا لأهمية الدراسة الميدانية والدراسات السابقة التي تناولت ارتفاع نسق القيم. كما عرضنا لدور القيم وأهميتها في عمليات التربية، والتوجيه والإرشاد النفسي والمهني، والعلاج النفسي.

ويتضح مما سبق أن هناك تكاملاً بين مجالات الاستفادة من دراسة القيم - فالتربية الحديثة - على سبيل المثال - تتضمن التوجيه والإرشاد كجزء متكامل لا يتجزأ منها، ولا يمكن التفكير في التربية والتعليم دون التوجيه والإرشاد.

ويتطلب الامتداد بهذه النواحي التطبيقية إلى الواقع الفعلي فهماً دقيقاً لنظريات وأساليب تغيير القيم، والتي يمكن من خلالها تحقيق الفائدة التطبيقية المرجوة بشكل أفضل. وهذا ما نتناوله في الفصل التالي.



الفصل التاسع

نظريات وأساليب تغيير القيم

أولا نظريات تغيير القيم :

(١) النظريات المعرفية .

١ - نظرية التوازن .

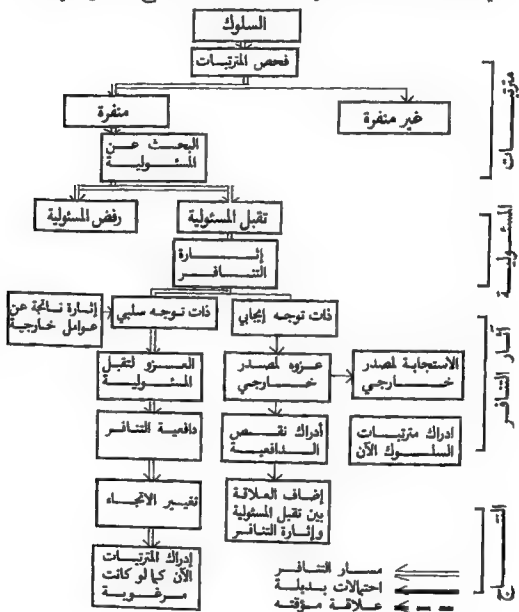
٢ - منحى الاتساق المعرفي - الوجداني .

٣ - نظرية التنافر المعرفي .

(٢) النظرية السلوكية .

(٣) النظرية المعرفية - السلوكية .

يسعى أصحاب هذا المنحى إلى معرفة الكيفية التي يتقبل بها الفرد سلوكا معارضا لقيمه واتجاهاته — على أساس ميله للمحافظة على الاتساق بين اتجاهاته وقيمه وبين سلوكه إذا ما حدث بينهما تنافر. وذلك بتبرير السلوك الذي أصدره أو إضافة عنصر معرفي جديد أو تغيير الاتجاه الذي تبناه. وذلك كما هو موضح بالشكل الآتي:



(شكل رقم ١)
يوضح تصوير Cooper & Fazio لعملية تغيير الاتجاه نتيجة آثار التنافر، مع إدخال بعض التعديلات عليه.
(انظر: ٤٥ ص ٤٤)

ويشمل منحنى الاتساق المعرفي Cognitive Consistency عدداً من النظريات المتشابهة إلى حد ما في بعض الجوانب ، والمختلفة في بعضها الآخر. ولكن المنطق الأساسي خلفها واحد، فجميعها تفترض أن الأفراد يسعون للبحث عن الاتساق بين معارفهم، فالشخص الذي يوجد لديه العديد من المعتقدات والقيم غير المتسقة مع بعضها بعضا يجاهد في سبيل جعلها متسقة مترابطة فيما بينها. ومحاولة الفرد لاستمرار أو إعادة الاتساق المعرفي تعتبر دافعاً أولياً (١٣٧).

وتوجد ثلاثة أشكال أو نماذج أساسية في مجال الاتساق المعرفي وهي :

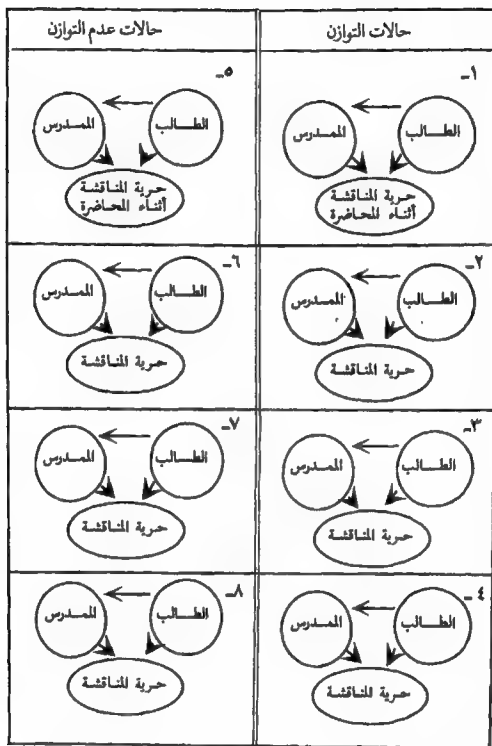
١ - نظرية التوازن Balance Theory :

وهي من النظريات الهامة في مجال الاتساق المعرفي التي أسسها «هايدر» F. Heider. وتتضمن ضغوط الاتساق بين المؤثرات داخل النسق المعرفي البسيط Simple Cognitive System، والذي يتكون من موضوعين، والعلاقات القائمة بينهما أو تقويمات الفرد لهما. فهناك ثلاثة تقييمات (تقيم الفرد للموضوع الأول، وتقيمه للموضوع الثاني، والعلاقة القائمة بين هذين الموضوعين). وتمت صياغة ذلك في المعادلة التالية :

$$O = \langle P \rangle \times \langle X \rangle$$

حيث تشير $\langle P \rangle$ إلى الشخص، و $\langle O \rangle$ إلى الشخص الآخر، و $\langle X \rangle$ إلى موضوع الاتجاه.

ويوضح الشكل التالي حالات التوازن أو عدم التوازن المحتملة :



شكل رقم (٢)
يوضح حالات التوازن وعدم التوازن

وفي ضوء هذا الشكل يتبين ما يأتي :

أ - أن النسق يكون في حالة توازن عندما تكون إشارة أو علامة واحدة فقط (موجبة) أو عندما تكون العلامات الثلاثة (موجبة) الأشكال ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ومن أمثلة ذلك ما يأتي :

- عندما يحب المدرس الطالب ، ويؤيد كل منها قيمة حرية المناقشة في المحاضرة يكون النسق متوازناً .

- عندما يحب الطالب المدرس ، وكلاهما يكره حرية المناقشة في المحاضرة يكون النسق أيضاً متوازناً .

ب - يكون النسق في حالة عدم توازن عندما توجد علامة سلبية واحدة أو عندما تكون العلامات الثلاث سلبية (الأشكال ٥ ، ٦ ، ٧ ، ٨) . ومن أمثلة ذلك ما يأتي :

- عندما يكره الطالب المدرس ، وكلاهما يؤيد قيمة حرية المناقشة ، يكون النسق غير متوازن . - عندما يكره الطالب المدرس ، وكلاهما يعارض حرية المناقشة يكون النسق أيضاً غير متوازن .

ج - ونظراً لأن الدفاع الرئيسي الذي يدفع الأشخاص نحو التوازن هو محاولة لتحقيق التناغم Harmony وإعطاء معنى للمدركات ، وتحقيق أفضل صورة من التفاعل والعلاقات الاجتماعية - فنظام التوازن يجعلنا نتفق مع الأشخاص الذين نحبهم ونختلف مع الأشخاص الذين نكرههم .

وينشأ عدم التوازن عندما يوجد اتفاق مع الأشخاص الذين نكرههم ، أو عدم اتفاق مع الأشخاص الذين نحبهم ، فعدم الاتساق ينطوي على الحقيقة القائلة «بأننا نحب أن نتفق فيما نجه أو نكرهه . كما أننا نكر أن نختلف فيما نجه أو نكرهه» (٢٠٥) .

وتستخدم نظرية التوازن هذه في التنبؤ باتجاه التغيير المحتمل حدوثه . ومن أمثلة هذه التنبؤات : أن الضغوط نحو التوازن تكون ضعيفة عندما نكره أو نعارض

الشخص الآخر أكثر منها عندما نتفق معه . وقد أطلق «نيوكمب» Newcomb على هذه المواقف عدم التوازن Imbalance . وفكرته الأساسية في ذلك هي أننا غالباً لا نهتم كثيراً بما إذا كنا نتفق أو لا نتفق مع شخص ما لا نرغبه . إذ أننا عندئذ ننهى العلاقة وننسى كل شيء عن الموضوع كلية .

والقيمة الأساسية لتصور «نيوكمب» هذا تتمثل في أنه يصف الاتساق المعرفي بمصطلحات بسيطة ، ويقدم دليلاً مقنعاً لفهم الاتجاهات كما أنه يركز انتباهنا على أكثر الجوانب أهمية في مجال تغيير القيم والاتجاهات . فنموذج التوازن يتضح في موقف معين كأنه إعادة لحل عدم الاتساق .

وبينما يشير نموذج «هيدر» إلى كيف يدرك الشخص الآخر تشير نظرية «نيوكمب» إلى كل من المعتقد والتفاعل الفعلي (نفس المرجع السابق) .

٢ - الاتساق المعرفي الوجداني : Cognitive- affective Consistency

الشكل الثاني أو المراجعة الثانية لمنحى الاتساق هي أن الأشخاص يحاولون دائماً أن تكون معارفهم متسقة مع مشاعرهم فمعتقداتنا ومعارفنا وتبديراتنا عن الموضوعات تتحدد في جزء منها من خلال مشاعرنا وتفضيلاتنا . والعكس صحيح أي أن تقريباتنا ومشاعرنا تتأثر بمعتقداتنا . ويتسق ذلك مع تصورنا لكل من الاتجاه والقيمة على أنها يتضمنان ثلاثة مكونات : (المعرفة ، والوجدان ، والسلوك) .

ويقدم «روزنبرج» Rosenberg الدليل على أن التغيرات المعرفية يمكن أن تنشأ بواسطة التغير في الوجدان والشعور حيال موضوع القيمة أو الاتجاه :

فأولاً: تم تحديد ودراسة اتجاهات مجموعة من الباحثين (البيض) نحو السود ، والعلاقة القائمة بينهما .

ثانياً : قام بعد ذلك بالتنويم الصناعي للمجموعة التجريبية (البيض) وأخبرهم بأن اتجاهاتهم نحو السود قد تغيرت إلى عكس الاتجاه العام السائد في المجتمع نحو السود .

أي أن «روزنبرج» قد غير مشاعر المفحوصين البيض نحو الإقامة مع السود، والنقطة المهمة في هذا هي أن الباحث غير من مشاعرهم دون تزويدهم بأي معارف جديدة. وأوضح «روزنبرج» أن التغيير في الاتجاهات والقيم يحدث نتيجة استخدام العديد من الأساليب كالتنويم، أو الأساليب الدراسية لتلقي المفحوصين، والمعارف المرتبطة بذلك.

وتعتبر هذه العملية في غاية الأهمية لأن العديد من الاتجاهات يتم اكتسابها من خلال الجانب الوجداني (المشاعر) دون أي معارف تؤيد ذلك. فالطفل الذي يجب الديمقراطية لأن والديه يفضلان ذلك، لا توجد لديه في البداية معارف قوية تؤيد ذلك، لأنه يكتسب بعد ذلك المعارف التي تؤيد هذا الاتجاه فالأفراد يتبنون أحياناً اتجاهات معينة دون وجود معارف قوية تؤيدها ثم يبحثون عن المعارف التي تؤيد هذه الاتجاهات فيما بعد (١٩٩).

٣- نظرية التنافر المعرفي:

وترتبط هذه النظرية باسم «ليون فستنجر» L. Festinger وتتركز حول مصدرين أساسيين لعدم الاتساق بين الاتجاه والسلوك.

١- آثار ما بعد اتخاذ القرار Postdecision Dissonance.

٢- آثار السلوك المضاد للاتجاه.

فقد ينشأ عدم الاتساق بين الاتجاه والقيم الذي يتبناها الفرد وبين سلوكه نظراً لأن الفرد اتخذ قراره دون تروي أو معرفة بالتأثير المترتبة على اتجاهاته وقيمه هذه.

أما فيما يتعلق بآثار السلوك المضاد للاتجاه. فقد يعمل الشخص في عمل معين ويعطيه قيمة على الرغم من أنه لا يرضي عنه في الحقيقة. فهو يعطيه قيمة وأهمية لأنه يريد الحصول من وراءه على الكسب المادي. ومن هنا ينشأ عدم الاتساق بين القيم والسلوك. وتوصف أشكال عدم الاتساق هذه بأنها حالات من التنافر المعرفي.

والسبيل إلى التقليل من مثل هذه الحالات هو القيام بعمليات تغيير قيم الفرد

وانتجاهاته . فالجندي الذي يحارب ضد العدو إذا لم يكن لديه اتجاه واضح واقتناع بأن الحرب تمثل قيمة كبرى لأهداف أخرى ، فإنه يقع في حالة تنافر معرفي بين الوضع الذي يوجد فيه ويلزمه بالدفاع ، وقيمه وانتجاهاته السلبية نحو موضوع الحرب .
وتفترض هذه النظرية أن هناك ضغوطاً على الفرد نحو الاتساق بين اتجاهاته وقيمه وسلوكه (١٣٧) .

ويوجه عام أدى عدد من خصائص النظريات المعرفية إلى إضعاف قدرتها على التعامل - على نطاق واسع - مع تغيير الاتجاه ، ومن هذه الخصائص : غموض بعض المفاهيم ، والافتقار إلى أساليب مقننة إجرائياً للتحقق منها ، وإهمال الفروق بين الأفراد في القدرة على تحمل التنافر وتفضيل الحجاج التي تؤدي لانقاصه ، وتقدير الاتساق ، فما هو متسق لدى فرد غير متسق لدى الآخر ، وكذلك إهمال العوامل الدافعية والضغط البيئية (انظر : ٤٥ ص ٤٨) .

ونظراً لذلك تقدم «فیشباين وأجزين» Fishbein & Azzen بنموذج الفعل المتعقل أو المبرر عقلياً : The Reasoned Action Model . لحسم العلاقة بين الاتجاهات والسلوك ، وتحديد العوامل المسؤولة عن الاتساق بينهما - مع الافتراض مبدئياً بأن الأشخاص يسلكون بناء على منطق معين . ويتلخص هذا النموذج في ثلاث خطوات :

الأولى : يمكن التنبؤ بسلوك الشخص من خلال النية أو المقصد . فإذا قالت سيدة إنها تميل إلى تحديد النسل وتجنب حدوث أي حمل ، فهي أميل إلى عمل ذلك من السيدة التي لا توجد لديها هذه النية .

الثانية : يمكن التنبؤ بالمقاصد السلوكية من خلال متغيرين رئيسيين هما :

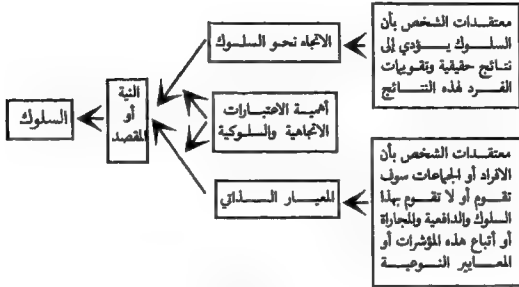
أ - اتجاه الشخص نحو السلوك (إيجابي أو سلبي) .

ب - إدراك الشخص لاتجاه الآخرين نحو هذا السلوك .

الثالثة : يمكن التنبؤ بالاتجاه نحو السلوك من خلال استخدام إطار توقع - القيمة

Expectancy- Value Frame work فالانجهايات تشكل وفقاً لكل من النتائج المتوقعة من السلوك، ووفقاً لمؤشرات المعيار الذاتي Subjective Norm، أو تقييم الشخص للسلوك في ضوء معتقداته عن تفضيلات الآخرين والدافع لاتباع هذا السلوك (١١١) وذلك كما هو موضح في الشكل الآتي:

وقد لخص «فيشباين وأجزين» هذا النموذج في المعادلة التالية:



شكل رقم (٣)
يوضح نموذج الفعل المبرر عقلياً

السلوك = النية لأدائه = (مجموع معتقدات الفرد عن احتمال أن يؤدي القيام بهذا السلوك إلى مرتببات معينة × تقييمه لهذه المرتببات) + (مجموع إدراكه لتوقعات الجماعة المرجعية × دافعيته لاكمال أداء السلوك).

فأداء الفرد لسلوك معين أو عدم أدائه يرتبط بمعتقداته الشخصية عن مرتببات القيام بهذا السلوك، ومعتقداته عن نظرة الآخرين وتوقعهم لهذا الأداء، وكذلك دافعية الفرد لاكمال هذا الأداء (١١١؛ ٤٥).

ويرى «فيشباين وأجزين» أن أهم ما يميز الانجهايات عن المعتقدات، هو أن المعتقدات تشير إلى الجانب المعرفي وتمثل في درجات الترجيح الذاتي. ويفسر

«فيشباين وأجزين» السلوك في ضوء مستويات متدرجة؛ فعلى المستوى الأكثر عمومية نفترض أن النية تحدد السلوك وفي المستوى الثاني تفسر هذه النيات ذاتها في ضوء الاتجاهات نحو موضوع السلوك والمعايير الذاتية، واللذان يتم تفسيرهما في المستوى الثالث في ضوء المعتقدات عن مرتبات أداء السلوك وعن التوقعات المعيارية. وفي المستوى الرابع نفسر سلوك الفرد بإرجاعه إلى معتقداته والتي تمثل معلوماته (صحيحة أو خاطئة) (نفس المرجع السابق).

وقد بنى هذا النموذج العديد من علماء علم النفس الاجتماعي - على الرغم من أنه لا يوجد نموذج دقيق تماماً في هذا المجال، فدور المقاصد السلوكية مثلاً يعتبر أحد المصادر التي تمثل مشكلة أحياناً، إذ من الصعب تحديدها أو قياسها. فالعلاقة بين المقصد السلوكي ذاته مازالت غير محددة بوضوح. وعلى الرغم من كل هذه التحفظات على هذا النموذج - إلا أن أهميته تتمثل في تناوله لمفهوم الاتجاه على أن يتركز فقط في الجانب الوجداني، وكذلك في محاولة تحديد الدور الذي تؤديه الاتجاهات في تحديد سلوك الفرد.

كما قدمت «بيم» Bem سنة ١٩٦٧ تفسيراً آخر في ضوء نظرية إدراك الذات Self-Perception Theory ويتلخص هذا التفسير في أن العديد من اتجاهاتنا تقوم على أساس إدراكنا لسلوكنا، والظروف التي يحدث في ظلها هذا السلوك. وتقوم نظرية إدراك الذات بعمل نفس التنبؤات التي تقدمها نظرية التناظر المعرفي، فنظرية التناظر المعرفي مؤداها أن الاتجاهات عبارة عن استعدادات متعلمة، أما نظرية إدراك الذات فمؤداها أن الاتجاه الذي يعبر عنه الأشخاص هو عبارة ظاهرة تتمثل في عدم التفكير بعناية أو الإعداد المسبق (٢٠٥).

وتحدث عملية إدراك الذات في ظل عدد من الظروف، وبخاصة عندما تكون الاتجاهات التي يبتناها الفرد مبهمة أو غامضة Ambiguous، أو عندما لا يكون لدى الأشخاص اتجاهات سابقة محددة تماماً عن موضوع معين.

(٢) النظريات السلوكية: Behavioral Theories:

ويتركز اهتمامها بالطبع حول التغير في السلوك. ويعترض المنظرون السلوكيون على

كل من المنحى المعرفي ومنحى الشخصية في مجال إحداث تغيير في اتجاهات الفرد وقيمه . ويركز أصحاب هذا المنحى — كما سبق أن أشرنا — على أشكال التدعيم المختلفة سواء الإيجابية أو السلبية في تغيير القيم والاتجاهات .

فقد أوضح «ماكيني» McKinney أن برامج تغيير القيم يجب أن تتركز على كل من التدعيم ، والتوجه السلوكي (الأمر أو الناهي) .

ويؤكد كل من «باندورا وولتر» Bandura & Walters إحداث تغييرات في مجال القيم والاتجاهات من خلال مشاهدة النماذج الاجتماعية Social Models (٧٥) .

وتعتبر نظرية «باندورا» في التعلم بالمشاهدة Observational Learning حلقة وصل بين المنحى المعرفي من ناحية والمنحى الاجتماعي من ناحية أخرى — عن أي نظرية أخرى من النظريات السلوكية والتي اقتصر اهتمامها على سلوك الفرد (١٩٤) .

وتمر عملية الاكتساب أو المحاكاة من خلال التعلم الاجتماعي بعدة مراحل هي الانتباه ، والاحتفاظ ، والتذكر ، والدافعية ، وهي عمليات متشابهة مع عمليات المعالجة المعرفية التي يقوم بها الفرد عند استقباله للرسالة (٢٣٨) .

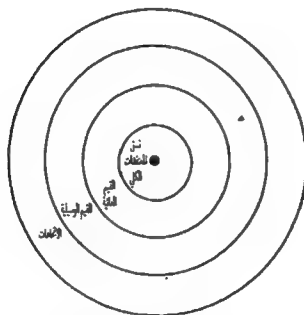
وتشير نتائج البحوث التي تمت في مجال نظرية التعلم الاجتماعي إلى أن ظواهر التعلم التي تنتج عن الخبرات المباشرة تنم في ضوء التعلم بالعبرة ، أي من خلال مشاهدة سلوك شخص آخر وما يترتب على هذا السلوك . وتتأثر عملية الاقتداء بعدد من العوامل . ومنها خصائص القدوة (كالجنس ، والسن ، ومستوى التعليم ، وسهات الشخصية . . الخ) ، وكذلك النتائج المترتبة على سلوك النموذج أو القدوة ، ودافعية الفرد ، والتعليقات المثيرة لهذه الدافعية في موقف التدريب أو تغيير اتجاهات وقيم الفرد .

وبوجه عام يلخص «باندورا» وزملاؤه عملية الاقتداء في معادلة تتكون من ثلاثة عناصر هي (Sd,R.,SR) ، حيث تشير (Sd) إلى المنبه المقتدى ، و (R) تشير إلى الاستجابة الواضحة أو الصريحة المناظرة للاستجابة التي أداها المشاهد لسلوك القدوة ، وتشير (SR) إلى استجابة الشخص المطلوب الاقتداء بها (٧٥) .

ويتضح مما سبق أن هناك من المنظرين من يؤكد أهمية التغير المعرفي، وهناك من يؤكد أهمية التغير السلوكي. أما الجمع بين الجانبين أو المنحيين (المعرفي، والسلوكي) فيتمثل في نظرية التغير المعرفية - السلوكية، التي قدمها «ميلتون روكيش».

ثالثاً : النظرية المعرفية - السلوكية : A Theory of Cognitive and Behavior-
al Change

يرى «روكيش» M. Rokeach، أن المعتقدات والاتجاهات والقيم (سواء الوصلية Instrumental، أو الغائية Terminal، تنظم جميعها في إطار نسق عام هو نسق المعتقدات الشامل Total Belief system، والذي يتسم بالتفاعل والارتباط الوظيفي بين عناصره أو أجزائه.



شكل رقم (٤)

يوضح العناصر الأساسية لنسق المعتقدات الكلي وأهمية كل منها في ضوء اقترابها أو ابتعادها من مركز النسق.

ويكشف هذا الشكل عن الأهمية النسبية لكل عنصر من عناصر النسق العام للمعتقدات، فالقيم الغائية أكثر أهمية ومركزية من القيم الوسيطة. كما تعتبر القيم الوسيطة أكثر أهمية من الاتجاهات (١٩٤).

ويعطي «روكيش» بهذا الشكل أهمية كبيرة لنسق المعتقدات عن قيم الفرد. فنسق المعتقدات على حد تعبيره يشير إلى تصورات الفرد ومعارفه عن ذاته. ويتفق في ذلك مع وجهة نظر «ميد» (١٧٤)، و«روجرز» (١٩٠) في تناولها لمفهوم الذات - Self Concept، والذي يمتد ليشمل كلا من المعارف، والشعور، واللاشعور بالصورة الجسمية، والقدرات العقلية، والنواحي الأخلاقية، والوضع الاقتصادي - الاجتماعي للفرد، والهوية القومية والدينية، والعنصرية والعرقية. . الخ.

وباختصار يشير مفهوم الفرد الكلي عن ذاته إلى أنه تنظيم لجميع معارفه السلبية والإيجابية. وتنظم هذه المعارف في مجال عام هو نسق المعتقدات. ويرتقى هذا النسق عبر العمر نتيجة عدد من العوامل كعمليات التنشئة الاجتماعية، والخبرات الشخصية التي يتعرض لها الفرد.

ويقوم هذا النسق بعدد من الوظائف بالنسبة للفرد، كإصدار الأحكام، وإقامة الحجج والتبريرات، والتوافق، وتصور الفرد لذاته وللآخرين، والدفاع عن الأنا وتحقيق الذات. . الخ. . وهو في هذا أشبه بما تحدث عنه «ماكدوجل» McDougal بسيادة أو سيطرة العواطف كعاطفة اعتبار الذات (١٩٤).

ونتيجة للترابط بين أجزاء النسق الكلي لمعتقدات الفرد فإن أي تغير في أحد أجزائه يترتب عليه تغير في باقي الأجزاء كما يؤدي إلى تغير في السلوك، أي أن التغير يشمل الجوانب المعرفية والسلوكية معاً.

ويظل هذا النسق المعرفي ثابتاً ومستقراً في المدى أو الحدود التي تسمح ببقاء المفاهيم الاجتماعية والأخلاقية للفرد عن نفسه واستقرارها، والتي عادة ما تتعلق بالكفاءة أو الاقتدار Competence، والفضيلة Morality. ولكن في حالة ما إذا كان من الصعب على الفرد المحافظة عليها أو تعزيزها فإن معتقداته واتجاهاته وقيمه

تتغير في الاتجاه الذي يجعلها قادرة على تحقيق مفاهيم عن الذات أكثر إرضاءً وإقناعاً (١٩٧).

وقد تركزت معظم برامج التغيير في هذا المجال على تغيير الاتجاهات وليس القيم . ربما لتصور معظم الباحثين أن الاتجاهات أسير في تغييرها من القيم إلا أن «روكش» يرى العكس تماماً ، فالتغيير من وجهة نظره يجب أن يتجه مباشرة نحو القيم ، وذلك لأنها أقل مركزية من مفهوم الذات ، وأكثر مركزية من الاتجاهات ، فأحد الوظائف الأساسية لقيم الفرد أنها تعمل على استمرار تصور الفرد عن ذاته وتدعيمه ، ولذلك فالتناقض Contradiction بين قيم الفرد وتصوره عن ذاته يمكن إحدائه عن طريق تغيير القيم الأقل مركزية . فالقيم التي تتناقض مع مفاهيم الذات أسهل في تغييرها من الاتجاهات أو السلوك (١٩٥) .

والسؤال الآن : كيف يمكن إحداث تغيير في نسق المعتقدات . وتتلخص الإجابة عنه فيما يلي :

١- مصفوفة حالات التناقض المحتملة في نسق المعتقدات الكلي : A matrix
: of possible contradictions within the total belief system

تتفق النظريات المعاصرة في علم النفس الاجتماعي على أن التغيير المعرفي يتطلب بالضرورة إحداث حالة من عدم التوازن Imbalance داخل الأنظمة الفرعية لنسق القيمة - الاتجاه Value - attitude system والتي تتمثل فيما يأتي :

١ - العديد من المعتقدات التي تنتظم معاً في اتجاه واحد يتركز حول موضوع أو موقف محدد .

٢ - اتجاهان أو أكثر تنتظم معاً في نسق اتجاهي أشمل ، كالأيديولوجية السياسية .

٣ ، ٤ - قيمتان أو أكثر تنتظم معاً في شكل نسق للقيم الوسيطة والغائية .
ويعتبر تصورنا لنسق القيمة - الاتجاه - في ضوء هذه العناصر الأربعة غير كامل إذا لم نمتد إلى باقي المعارف أو التصورات التي تغذي أو تدعم هذا النسق والتي تعد

كالمواد الخام للنمو والتغير، وهي :

٥ - معارف الفرد عن سلوكه .

٦ - معارف الفرد عن سلوك الآخرين .

٧ - معارف الفرد عن قيم الآخرين .

٨ - معارف الفرد عن حاجات الآخرين .

٩ - معارف الفرد عن نفسه .

١٠ - معارف الفرد عن الموضوعات غير الاجتماعية .

(انظر: ص ١٩٥ - ١٦٢ - ١٦٣) .

ثم أدخل «روكيش» بعض التعديلات على هذه العناصر، وضمنها في عشرة أنظمة فرعية أخرى . . وذلك كما هو موضح بالجدول الآتي :-

يوضح حالات التناقض المحتملة بين الأنظمة الفرعية لنسق المفاهيم

جدول رقم (١)

الأنظمة الفرعية	أ	ب	ج	د	هـ	و	ز	ح	ط	ي
أ- معارف من الذات	التحليل النفسي					الملاجع المعنوية الانتماء	الملاجع غير الموجه			
ب- نسق القيم العالمية					الانتماء للمعنى					
ج- نسق القيم الوسيطة					الانتماء للمعنى					
د- نسق الانتماء				نظرية التطابق			نظرية التوازن			
هـ- الانتماء					التحليل المنطقي للانتماءات	نظرية التناقض	نظرية التعاطف والاشتغال			
و- معارف الفرد عن سلوكه								الانتماء والتسلط بالمشاهد		
ز- معارف الفرد عن اتجاهات الآخرين										
ح- معارف الفرد عن قيم وحاجات الآخرين										
ط- معارف الفرد عن سلوك الآخرين										
ي- معارف الفرد عن الموضوعات غير الانتماءية										

وفي ضوء هذا الجدول يتبين أن حالات التناقض المحتملة بين الأنظمة الفرعية لنسق المعتقدات يصل عددها إلى ٥٥ حالة . فالتغير في أحد هذه العناصر يترتب عليه تغيير في باقي الجوانب . فالنمط (أ ب) على سبيل المثال يمثل التناقض بين معارف الفرد عن نفسه والقيم الغائبة ، والنمط (أ ج) يمثل التناقض بين معارف الفرد عن نفسه والقيم الوسيطة . . . وهكذا .

ويتم تفسير هذا التغير غالباً في ضوء عدد من النظريات أو المناحي الموضحة في الجدول السابق رقم (١) نعرض لها على النحو الآتي :

١ - نظرية التحليل النفسي : Psychoanalysis Theory :

ويتركز اهتمامها على إحداث تغيير في الشخصية ، عن طريق تنمية وعي الفرد واستبصاره بالتناقض بين نظم الشخصية الثلاثة : إهو Id ، والأنا Ego ، والأنا الأعلى Super ego ، ويتمثل هذا التناقض في وجود تعارض بين معارف الفرد عن ذاته .

وقد تطور هذا المنحى بواسطة «سارنوف» I. Sarnoff ، الذي امتد بعلم النفس الفرويدي إلى مجال تغيير الاتجاهات . والاتجاه كما يعرفه «سارنوف» يقصد به نوع من الاستعداد أو التهيو Disposition للاستجابة (بالحب أو الكراهية) لفئة من الموضوعات . وهذه الاستعدادات الداخلية هي التي ينجم عنها حالة التوتر النفسي ، والتي تحاول الأساليب العلاجية أن تخفف من حدتها وخطورتها على الفرد .

كما أنه قد ينشأ الصراع Conflict بين أنواع مختلفة من دوافع الفرد . لذلك فهو يسعى إلى حل هذا الصراع من خلال قيامه ببعض المهارات العقلية أو الحركية التي تقلل من هذا الصراع وتسمى هذه الحالة «دفاعات الأنا» Ego Defenses ، حيث يسعى الفرد لخفض التوتر . وتحتاي التهديدات ، ولدفاعات الأنا هذه أهميتها في عزل وإبعاد الدوافع غير الملائمة (١٣٧) .

٢ - نظرية العزو أو «التنسب» : Attribution Theory :

وتهتم بدراسة الأسباب التي تقف خلف سلوك الفرد ، وآثاره المباشرة أو غير

المباشرة . وهناك نوعان من العزو.

أ - داخلي ، وتشتمل على الأسباب والعوامل الداخلية مثل : الحالات الانفعالية أو المزاجية ، وسمات الشخصية ، والقدرات ، والظروف الصحية . . الخ .

ب - خارجي ، ويتضمن الأسباب الخارجية مثل : الضغوط الاجتماعية من قبل الآخرين ، وطبيعة الموقف الاجتماعي والظروف الاقتصادية .

فنجاح الطالب أو فشله - على سبيل المثال - قد ينسب إلى عوامل داخلية مثل قدراته العقلية ، أو عوامل خارجية مثل الحظ . وتتاثر عمليات العزو أو التنسب بوجه عام بعدد من العوامل المعرفية والدافعية (٢٠٥) .

٣ - نظرية التطابق : Congruity Theory :

وتتركز حول حل التناقضات بين مجموع اتجاهات الفرد التي تدور حول عدد من الموضوعات المترابطة ، فطبقاً لمبدأ التطابق فإنه عندما تتفاوت أو تتعارض تقييسات الفرد نحو موضوعين مترابطين فإنه يوجد ميل لدى الفرد نحو عمل تطابق أو توازن Equilibrium بين هذه الموضوعات (١٣٧) .

٤ - التحليل المنطقي : Syllogistic Analysis :

وهو أحد الأساليب التي قدمها «ماكجوير» في إطار نظريته الاتساق المنطقي الوجداني Logical - Affective Consistency . وتقوم هذه النظرية على مسلمتين أساسيتين :

الأولى : أن الاتساق المعرفي يعني أن هناك ميلاً لدى الفرد لأن تكون معتقداته مترابطة مع بعضها بعضاً في شكل منطقي .

الثانية : أن الاتساق المعرفي يعني أن هناك ميلاً لدى الفرد لأن تكون معتقداته متسقة مع رغباته وأهدافه .

فلاهتمام في هذه النظرية يتركز حول معتقدات الفرد ومدى اتساقها مع بعضها بعضاً ، وكذلك مع أهدافه ورغباته . وتسمى برامج التغيير التي تقوم على هذه النظرية إلى خلق نوع من الاتساق والترابط المنطقي بين معتقدات الفرد .

٥ - نظرية التمثل العكسي : Assimilation- Contrast Theory :

وهي النظرية التي طورها «شريف وهوفلاند» Sherif & Hovland. وتهتم بدراسة التناقض بين اتجاهات الفرد، واتجاهات الآخرين نحوه. وينشأ «العكس» نتيجة لإحلال اتجاه غير مرغوب، أما التمثل فينشأ نتيجة لإحلال اتجاه مرغوب أو محبب. ويرى ممثلو هذه النظرية أن من أهم العوامل المؤثرة في عمليات تغيير الاتجاهات والآراء هو درجة التفاوت بين اتجاهات المصدر أو المرسل (عامل خارجي) واتجاهات المتلقي وآرائه (عامل داخلي). (١٣٧).

٦ - العلاج غير الموجه : Nondirective Therapy :

وقدمه «كارل روجرز» C. Rogers صاحب نظرية الذات ويقوم على إحداث تغيير في صورة الذات عن طريق إرشاد وتوجيه العميل أو المسترشد، وحل التناقضات بين اتجاهاته السلبية عن ذاته، وتصوراته أو معارفه عن اتجاهات الآخرين نحوه (١٩٤).

٧ - العلاج العقلاني : Rational Therapy :

ويهتم بحل التناقضات بين معارف الفرد عن ذاته، ومعارفه عن سلوكه وأفعاله. وذلك من خلال الوقوف على العلاقة بين تفضيلات الفرد، وأفعاله، والنتائج المترتبة على هذه الأفعال.

٨ - لعب الدور الانفعالي : Emotional Role Playing :

ويتركز اهتمام هذا الأسلوب على إحداث تغيير في صورة الذات من خلال حلّ التناقض القائم بين معارف الفرد عن ذاته، ومعارفه عن اتجاهات الآخرين نحوه. ويأخذ لعب الدور مراحل مختلفة، منها لعب الدور في مواقف بنائية منظمة Structured، ولعب الدور في مواقف الحياة الفعلية. وكلاهما يسعى إلى توجيه الفرد نحو تأكيد ذاته وأن يكون أكثر توافقاً مع اتجاهاته وقيمه.

٩ - نظرية الدافعية للإنجاز : Achievement Motivation :

وقدمها «ماكيلاند ووينتر» Maclelland & Winter، ويتركز اهتمامها على تغيير

المدافع للانجاز من خلال تنمية وعي الفرد واستبصاره بالتناقض بين الانجاز
(كقيمة وسيلية)، ومعارف الفرد عن سلوكه (١٩٤).

أما النظريات الأخرى: مثل نظرية التعلم الاجتماعي، ونظرية التوازن، ونظرية
التناقض فقد سبق الحديث عنها. وجميعها تشير إلى أهمية حالة عدم الرضا عن
الذات كمحدد هام ومؤثر في عمليات تغيير القيم والاتجاهات.

حالة عدم الرضا عن الذات كمحدد للتغير:

Self- Dissatisfaction as a determinant of change

يقول «جون ديوي» J. Dewey، إن معظم أنواع التعليم تبدأ من الشعور
بالصعوبة، والذي يترتب عليه التفاوت أو التعارض المعرفي بين مفاهيم الذات
والأداء في العديد من المواقف: وترتبط حالات عدم الرضا عن الذات بالخبرات
الانفعالية عن التناقض المعرفي. فليست كل أنواع التناقض المعرفي ضرورية لإحداث
حالة عدم الرضا عن الذات ولكن فقط حالات معينة تنسم بالتركيب والتعقيد.

ويوجد غالباً لدى الفرد المدافع لمحاولة التخلص من حالة عدم الرضا عن الذات.
وللقيام بذلك نجده يحاول في البداية تحديد مصدر عدم الرضا عن الذات، والتي
تتمثل غالباً في القلق، والصراع الداخلي، واغتراب الذات Self - Alienation،
والاغتراب عن المجتمع، واضطراب الهوية. ونظراً لتعدد هذه المصادر غالباً ما يجد
الشخص صعوبة في تحديدها بدقة. ولذلك نجده يلجأ إلى العلاج بحثاً عن إنهاء
هذه الحالة والعودة إلى حالة التوازن والتوافق والرضا (١٩٤).

فقد تبين أن الشعور بعدم الرضا عن الذات يترتب عليه انخفاض تقدير الذات
لدى الفرد. وترتبط حالة عدم الرضا هذه بالقضايا والمسائل الأخلاقية والقضايا
المتعلقة بالكفاءة أو القدرات؛ حيث يسعى الفرد دائماً لأن يكون سلوكه وتصرفاته
على مستوى أخلاقي رفيع يتسق مع المعايير السائدة في المجتمع وأن تتوافر لديه
قدرات ومهارات عالية. فإذا لم يكن كذلك تنشأ لديه حالة من عدم الرضا عن
ذاته.

ويمكن التقليل من هذه الحالة أو علاجها من خلال وعي الفرد بأشكال التناقض بين قيمه واتجاهاته والذي يترتب عليه تغيير الاتجاهات الأقل مركزية، فتكون أكثر اتساقاً مع قيمه .

وتختلف النظرية المعرفية السلوكية التي قدمها «روكيش» - والتي عرضنا لها - عن نظريات التوازن الأخرى في مجال تغيير القيم والاتجاهات فيما يأتي :

أ - بمفهوم عدم الاتساق :

من أكثر الجوانب التي يتميز بها منحى «روكيش» عن المناحي الأخرى هو أن مفهوم عدم الاتساق المعرفي يتضمن جانبين رئيسين : الأول : ويشتمل على العناصر المعرفية التي تشير إلى المعتقدات والاتجاهات والقيم، والمعارف عن سلوك الفرد . الثاني : ويشتمل على المعارف عن اتجاهات وقيم وسلوك الآخرين . أما النظريات الأخرى فقد اقتصر اهتمامها غالباً على الجانب الأول وأهملت الجانب الثاني .

فالعناصر المعرفية في ضوء تصور «روكيش» تشتمل على عنصرين معرفيين (س، ص) ويشير (س) إلى معارف الفرد عن ذاته ، ويشير (ص) إلى معارف الفرد عن أدائه في موقف معين .

ب - وبالاتجاهات إلى القيم :

على الرغم من تركيز المنظرين في مجال علم النفس الاجتماعي على مفهوم الاتجاه إلا أن «روكيش» يركز على مفهوم القيمة في مجال التغيير . ولا يعني ذلك أن الاتجاهات لا تمثل أهمية في مجال العلوم السلوكية - ولكن يعني أن القيم أكثر أهمية فهي ترتبط ارتباطاً عالياً بمفاهيم الذات ، كما أنها تعتبر من محددات الذات والسلوك .

جـ - التغيير المعرفي قصير المدى - وطويل المدى :

Short - term and long - term cognitive change:

ويتمثل الفارق الثالث بين نظرية «روكيش» والنظريات الأخرى في أن معظم

النظريات المعرفية في علم النفس الاجتماعي قد تركزت على التغيير قصير المدى . أما نظرية «بروكيش» فقد تناولت أيضا التغيير طويل المدى ومحاولة الوقوف على الظروف التي يحدث في ظلها كل نوع .

د- التغيير السلوكي هو نتيجة التغيير المعرفي :

يرى معظم علماء علم النفس الاجتماعي أن التغيير في معارف الفرد يترتب عليه تَغْيِيرٌ في سلوكه . إلا أنه كما كشفت نتائج العديد من الدراسات توجد علاقة ضعيفة بينهما (الاتجاه والسلوك) . وأدى هذا «بروكيش» إلى افتراض أن الاتجاهات ليست محدداً هاماً من محددات السلوك . وإنه من الضروري فهم الظروف التي تعد الاتجاهات فيها محددة لسلوك الفرد .



ثانياً : أساليب تغيير القيم :

١ - تغيير القيم من خلال وسائل التخاطب الجماهيري

٢ - أسلوب «السوسيو دراما» .

٣ - أسلوب الاستماع إلى القصص .

٤ - أسلوب توضيح القيم .

٥ - تنمية القيم من خلال عمليات التنشئة الاجتماعية .

٦ - أسلوب التوجيه والإرشاد .

٧ - البرامج التربوية .

وفي ضوء النظريات السابقة لعملية تغيير القيم والاتجاهات أمكن لعدد من الباحثين في المجال إحداث التغيير الفعلي أو التجريبي لهذه القيم، وذلك من خلال عدة أساليب نعرض لها على النحو الآتي :

(١) تغيير القيم والاتجاهات من خلال وسائل التخاطب الجماهيري :

ويقصد بالتخاطب «عملية إرسال واستقبال المعلومات والإشارات أو الرسائل عن طريق الكلمات والرموز والإيحاءات، من كائن حي إلى آخر، وتشير الرسالة المنقولة إلى شيء محدد يمكن تمييزه عن أشياء أخرى لكل من المرسل والمستقبل» (٩٢).

وتشتمل دراسة الأثر الذي تحدثه وسائل التخاطب أو الاتصال على سؤال صاغه «لاسويل» Lasswell على النحو الآتي :

من، يقول ماذا، ولبن، وبأي وسيلة، وما الأثر المتوقع، وفي أي ظروف؟

ويشير هذا السؤال إلى أن عملية التخاطب تشتمل على عدة عناصر هي : المصدر، والرسالة، وقناة الاتصال، والمستقبل أو المتلقي، ونتائج أو مقدار التغيير في الاتجاه والسلوك (انظر : ١٥٨). وذلك كما هو موضح بالشكل الآتي :



شكل رقم (٥)

يوضح عناصر عملية الاتصال (انظر : ٤٩)

أ - المصدر : Source :

ومن أهم خصائصه المصدقية Credibility ، والجاذبية Attractiveness ، والقوة أو السيطرة Power . وتشير المصدقية إلى تزايد تأثير المصدر إذا كان خبيراً وموضوعياً ومخلصاً وذو سمعة طيبة . أما الجاذبية فلا تعني فقط أن يكون الشخص كامل المظهر أو الهيئة . فقد أوضحت بعض الدراسات أن جاذبية الشخص تزداد أحياناً إذا كان به نقص أو عندما يصدر عنه خطأ ما . ويتوقف تأثير الجاذبية على نوع الجمهور والموقف الذي يتم فيه التفاعل . فإذا كان اللقاء بجمهور عريض ويتضمن تفاعلاً في المستقبل فإن الجاذبية الشخصية والمركز الاجتماعي للشخص يكون تأثيرهما أقوى . أما إذا كان الاحتكاك مؤقتاً ولا يتضمن لقاء آخر في المستقبل فإن النتائج تكون على العكس تماماً . فقد تبين أن الأفراد يوافقون على الرسائل التي تقيء من شخص به بعض العيوب الجسمية أكثر من تلك التي تقيء من شخص سليم وجذاب المظهر ، إذا كانت الموافقة تعني عدم وجود لقاء آخر في المستقبل (٤٤ ، ١٥٨) .

كما أن هناك عوامل تتعلق بشخصية المصدر كمهارته الاجتماعية في الحكم على المستمعين وقدرته على ضبط حالته الانفعالية ، وقدرته على أن يثير مستمعيه ويزيد من اهتمامهم وحاسهم (١) .

وقد يحدث أحياناً نوع من التصارع بين الجاذبية والخبرة ، فقد يكون الشخص جذاباً ولكنه ليس على قدر مرتفع من الخبرة . وقد أوضحت الدراسات أنه ليس من الضروري أن يكون المتكلم خبيراً حتى يحظى بتأييد المستمعين أو المشاهدين ، بل يكفي أن يتصور المستمع هذا (١٩) .

ب - الرسالة : Message :

من الخصائص التي تجعلها مؤثرة وفعالة أن تتسم بالوضوح وألا تثير الخوف بدرجة كبيرة ، حيث توجد علاقة منحنية بين درجة التخويف وبين حرص الفرد على طاعة

ما جاء في الرسالة . فالدرجة العالية والدرجة المنخفضة من التخويف أو التوتر يصاحبها تأثير ضئيل بالرسالة . أما الدرجة المتوسطة فهي الدرجة المثلى التي في ظلها يحدث التأثير والإقناع (٤٤) ولطريقة تقديم الرسالة تأثيرها ، فهل تقدم الحجج المريدة فقط ، أو تقدم إلى جانبها الحجج المعارضة مع محاولة دحضها . ويتوقف ذلك غالباً على طبيعة الموضوع ونوع الجمهور الذي يقدم له . فإذا كان الموضوع يتسم بالبساطة والجمهور لديه استعداد لقبول المصدر أو المتحدث فمن الأفضل تقديم الرسالة بشكل بسيط دون تقديم الحجج المعارضة (١) .

جـ- قناة التوصيل Channel :

تتم عملية التخاطب من خلال نوعين من القنوات :

الأولى : قنوات مواجهة Face to Face ، وذلك عن طريق أفراد الأسرة أو الأصدقاء أو الأقران ، والجيران . . الخ .

الثانية : قنوات غير مواجهة : وتتضمن وسائل الإعلام المسموعة والمرئية والمقروءة (كالراديو والتلفزيون ، والسينما ، والمجلات ، والصحف ، والكتب) .

وقد تبين أن تأثير القنوات المواجهة على تغيير القيم والآراء أكفأ من القنوات غير المواجهة (١٥٨) .

د- المتلقي Receiver :

ومن أهم خصائصه المؤثرة في عملية الإقناع ، سمات شخصيته ، وذكائه ومستواه التعليمي ، وعمره ، وجنسه ، وحالته النفسية . . الخ . فقد تبين على سبيل المثال أن الأشخاص الذين يشعرون بالنقص ، وعدم الثقة ، والعجز عن تأكيد الذات غالباً ما يسهل تغيير قيمهم واتجاهاتهم ، خصوصاً إذا كانوا أقل تأكيداً من صدق آرائهم السابقة . فالشخص الذي يقلل من شأن أفكاره غالباً ما يجد نفسه ميالاً

للاقتناع بأحكام الآخرين وخاصة إذا كان هؤلاء ميالين للقطع واليقين فيما يقولونه (١٩).

هـ- الأثر المتوقع Effect :

ويشير إلى آثار تغير الاتجاه أو القيمة، وحجم هذا التغير ومدته (سواء طويل المدى أو قصير المدى)، ومدى مقاومة الفرد للتغير (انظر: ١، ٤٤، ١٥٨).

وتشير نتائج الدراسات في هذا المجال إلى أهمية وسائل الإعلام كإحدى الوسائل المعقدة لقيم المجتمع العامة فقد أشار كثير من الباحثين أمثال «برلسون» Berelson و«انكلز» Enkeles إلى الدور الذي يمكن أن تقوم به وسائل الإعلام في بث القيم العامة التي يراد لها أن ترسخ وتعمق لدى الأفراد. هذا وإن واجه الباحثون صعوبة تحديد الحجم النسبي الذي يمكن أن تؤديه هذه الوسائل في هذا الأمر.

وتتمثل هذه الصعوبة في عدم إمكانية عزل تأثير وسائل الإعلام عن مؤثرات أخرى يحتمل لها أن تدفع بطابعها ما يفد من هذه الوسائل من مضمون تريد إيصاله إلى الأفراد. كما أن هناك اختلافاً بين المجتمعات من حيث انفتاحها أو انغلاقها وبالتالي التعامل بفاعلية أو عدم فاعلية فيما يرد من وسائل الإعلام من مضامين، فتأثير وسائل الإعلام في مجتمع مغلق أكبر من تأثيرها في حالة المجتمع المنفتح (٢٥)؛ (١٣٦).

كما تبين أيضاً أن هناك تأثيراً كبيراً لوسائل الاتصال أو التخاطب وبخاصة التليفزيون على المعرفة الاجتماعية والسلوك وبالتالي على ترتيب القيم والاتجاهات والأفعال المرتبطة بها.

وقد أوضح «ميلتون روكيشي» من خلال تجربة أجراها في هذا الصدد أهمية الظروف والإجراءات التجريبية في إحداث تغيير طويل المدى في كل من القيم والسلوك، وبخاصة لدى أفراد المجموعة التجريبية التي تعرضت لمعلومات موضوعية عن

«أنساق القيم - الاتجاه» ، الخاص بهم أو بالآخرين . واستخدمت نتائج الآخرين كجماعة مرجعية تمثل عائداً لتوجيه الأفراد موضع التجربة . كما تبين أيضاً أن التغيرات في القيم والسلوك يمكن أن تنشأ عندما يفكر الأشخاص موضوع التجربة في قيمهم . ففي البداية يُعطى الأفراد ترتيباً لأهمية القيم بناء على ما يعرفونه عن أنفسهم . ثم يقارنون بين معلوماتهم أو معارفهم الذاتية عن أنساقهم الخاصة «بالقيمة - الاتجاه» ، وبين معلومات وصلت إليهم عن أنساق «القيم - الاتجاه» ، لدى الآخرين . (١٩٤) .

وبوجه عام فهناك تأثير للعائد Feedback على الأشخاص موضع التجربة يؤدي إلى زيادة ترتيبهم لقيمتي المساواة والحرية . كما يساعد العائد في حل التناقضات الخاصة بالفرد . ويعد هناك كأسلوب علاجي (نفس المرجع السابق) .

ويستخلص من ذلك أن التغير طويل المدى في القيم والسلوك يمكن أن يحدث بمجرد التعرض لمعلومات Information عن العلاقة بين القيم والاتجاهات . والتعرف على عدم الاتساق بين قيم واتجاهات الفرد ، وبين قيم واتجاهات الآخرين . ومثل هذه المعلومات عن الآخرين يمكن تقديمها عن طريق :

أ - تقديم المحاضرات .

ب - عن طريق الدروس المكتوبة .

ج - عن طريق الاتصال والمواجهة المباشرة .

د - من خلال وسائل الاتصال الجماهيري (١٩٤) .

وتشير نتائج الدراسات إلى أهمية برامج التليفزيون في تغيير قيم واتجاهات الفرد . وذلك من خلال تقديم المعارف والمعلومات التي تؤدي إلى زيادة وعيهم وتحفيزهم لاتجاه معين أو ابتعادهم عنه . وقد استمرت التغيرات في القيم والسلوك بعد البرنامج حوالي أربعة أشهر ، وهو تغير طويل المدى (١٩٣) .

إلا أن حجم تأثير التلفزيون مازال حتى الآن غير محدد بدقة ووضوح ، فأطفال هذا العصر يتعرضون لمؤثرات خارجية عديدة ، حيث أن حركة التغير الاجتماعي السريعة والعوامل السكانية ووقوع أحداث عنيفة كالحروب ، وتفكك العلاقات الاجتماعية وارتباك الأوضاع الاقتصادية ، وظهور أنماط عمل مختلفة . . كل هذا له وقع كبير في حياة الأطفال (١٨).

وحتى الدراسات المقارنة التي كانت قد أخضعت مجموعات من الأطفال الذين يتعرضون لتلفزيون منذ صغرهم ومجموعات أخرى لم تتعرض له في بيئات متقاربة لم تثبت المتحمسين لحسنات التلفزيون عن حماسهم ، حيث برروا ذلك من خلال القول بأن دراسات الأثر لا تزال من الدراسات الوليدة ، وأن قياس التأثيرات أمر عسير لأن مناهج القياس وطرقه وأدواته لا تمتلك الكفاءة اللازمة للحكم على صحة ما انتهت إليه تلك الدراسات من نتائج . وإننا حتى لو سلمنا بصحة عدد من تلك الدراسات فإنها تظل تفتقد شرطا جوهريا من شروط التفكير العلمي وهو «التعميم» . حيث أن التعميم لا يمكن أن يطلق إلا في حالة التماثل ، والتماثل في ذاته ليس له حضور إلا في حالات نادرة .

ويلاحظ من مجمل الدراسات عن تعرض الأطفال للتلفزيون أن الأطفال في الدول المختلفة يقضون فترات أمام التلفزيون تزيد عن المسافة المخصصة ضمن فترات برامجهم الخاصة وهذا يعني أنهم يتعرضون لبرامج وأفلام ليست معدة لهم ، وفي هذا غالبا خطورة وأضرار على قيمهم واتجاهاتهم (نفس المرجع السابق) .

٢- استخدام أسلوب «السوسيودراما» في تغيير اتجاهات الأطفال وقيمهم :

الدراما الإبداعية Creative Dramatic هي أسلوب من أساليب تنمية الإبداع لدى الأطفال ، وفي ممارسة الطفل لهذا النشاط يتحقق له الكثير من الخبرات التي تؤدي إلى تعديل سلوكه وتغيير اتجاهاته وتأكيد بعض القيم لديه (٥١) .

و «السوسيودراما» هي ما إلا نوع من التمثيل التلقائي الإبداعي أيضا مع اختلاف

بسيط في الأهداف . ومن التجارب التي أجريت باستخدام هذا الأسلوب ما يأتي :

قام «ستيفن ولدغورد» Steven & Ledford بإحدى التجارب لاختبار أثر «السوسيودراما» على اتجاهات بعض الأطفال نحو الآخرين (كما يراها الطفل ، وكما يراها المدرس ، وكما يراها زملاؤه) . واستخدم الباحثان في هذه التجربة مجموعة ضابطة (لا يتبع معها أي إجراء أو برنامج تدريبي) ، وقَدَّمَا لها مقياساً لمعرفة اتجاهاتهم نحو الآخرين ، وبعيدا عن الآخرين ، كما قَدَّمَا لمدرسيهم مقياسات مماثلة .

وشارك أطفال المجموعة في نشاط يعتمد على أسلوب «السوسيودراما» ، وهو ما يعرف بلعبة (فمن . . من أنا) ، حيث يقوم أحد الأشخاص بتقديم شخصية لها سمات معينة ، وعلى الأطفال في المجموعة التجريبية أن يحدّدوا من هذه الشخصية ، وقد كانت الشخصيات التي عرضت تتميز في أداؤها بالاتجاه نحو الآخرين ، وضد الآخرين ، أو بعيدا عن الآخرين .

وقد تم قياس بعدي لاتجاهات الأطفال المشاركين في التجربة ، وكذلك لأراء المدرسين والزملاء الذين كانوا يجلسون كمشاهدين ويسجلون آراءهم حول التغير الذي حدث بالنسبة لكل فرد من أفراد المجموعة التجريبية في اتجاهاتهم مع الآخرين أو ضد الآخرين .

وكان من نتائج هذه التجربة أن التغير في اتجاهات الأطفال نحو وضد وبعيدا عن الآخرين كما تسجله آراء الأطفال أنفسهم قبل وبعد التجربة يشير إلى زيادة في الاتجاه ضد وبعيدا عن الآخرين ونقص في الاتجاه نحو الآخرين . وهذه النتيجة ثبت عكسها بالنسبة لأراء المدرسين والأقران .

وقد فسر الباحث هذا التناقض بأن الطفل في نشاط «السوسيودراما» تتاح له الفرصة لملاحظة سلوكه في عيون الآخرين . كما تتاح له فرصة لمراجعة نفسه واسترجاع خبراته السابقة واتجاهاته ضد أو بعيدا عن الآخرين وتقييم هذه الاتجاهات . إلا أن ذلك

حيث أن هذه العمليات التي أشار إليها الباحثان لا تناسب هذه السن . ولكن تناسب سنأ أكبر من ذلك وهي السن الذي تبدأ فيه عملية الضبط الذاتي للسلوك وتقييم الخبرات . وهو ما تشير إليه دراسات النمو من أنه سن الثانية عشرة وما بعدها (أنظر : ٥٢).

٣- أسلوب الاستماع إلى القصص :

ويتلخص هذا الأسلوب في تغيير وتنمية القيم والاتجاهات الاجتماعية والأخلاقية للأطفال من خلال تقديم بعض القصص والحكايات الملائمة لأعمار هؤلاء الأطفال .

ومن التجارب التي أجريت في هذا المجال تجربة «كروس وكروس» من خلال تقديم مجموعة من القصص لعينة من الأطفال في أعمار تتراوح ما بين الرابعة والسادسة . وذلك بهدف تنمية القيم الاجتماعية لدى هؤلاء الأطفال . وكان من نتائج هذه التجربة وجود تغيير ملحوظ لدى أطفال المجموعة التجريبية (التي قدمت لها القصص) بالمقارنة بالمجموعة الضابطة .

ومن الدراسات التي اتبعت هذا الأسلوب الدراسة التي أجرتها «د . عفاف عويس» عن تنمية اتجاهات الأطفال نحو العمل لمصلحة الجماعة (دراسة تجريبية) . وقد أجريت على عينة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي وتضمن البرنامج ما يأتي :

- ١ - تقديم ١٥ قصة مسجلة حول موضوع الاتجاه نحو العمل لمصلحة الجماعة .
- ٢ - القيام ببعض الأنشطة لتوضيح القيم وتهيئة الظروف لاستبصار الأطفال باهتمامهم وتوجهاتهم القيمية .
- ٣ - التخطيط لمشروع عمل جماعي حول موضوع الاتجاه وتنفيذه في محيط التلاميذ .

وقد استغرق تنفيذ البرنامج ثلاثة أشهر (لثلاثين أسبوعاً ، اللقاء الواحد ساعة ونصف) . وكان من نتائج هذه الدراسات ما يأتي :

أ - هناك فرق دال بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاتجاه نحو العمل لمصلحة الجماعة . حيث تتزايد لدى أطفال المجموعة التجريبية قيمة التعاون

، والمسئولية الاجتماعية واحترام قوانين الجماعة .

ب - ارتبط مدى الاستفادة من خبرات البرنامج بأدوار كل من الذكر والانثى كما تحددها أساليب التنشئة الاجتماعية . فأظهرت الإناث تفوقا في أداء البنود الخاصة بالتعاون خارج الأسرة .

ج - وبوجه عام تشير نتائج الدراسة إلى أهمية البرامج التدريبية في مجال تنمية القيم الاجتماعية والأخلاقية لدى الأطفال (أنظر : ٥٢) .

٤ - أسلوب توضيح القيم :

قدم هذا الأسلوب «سيدني وسيمون» Sidney & Simon وذلك بهدف تحديد القيم الموجهة لسلوك الفرد واتجاهه دون الاعتماد على النصيح أو الإرشاد ومن الأساليب المتبعة في هذا الصدد ما يعرف «بالقصص الذهني» Brain Storming ، وهو أسلوب للتفكير الجماعي في أغراض متعددة منها حل المشكلات ، والتدريب بقصد زيادة كفاءة القدرات والعمليات الذهنية ، ويتم وفقا لقواعد ومبادئ تنظم خصائص الجماعة المشتركة فيه والخطوات التي يمضي وفقا لها وصياغة النتائج التي تسفر عنها العملية (أنظر : ٣١) وهو أسلوب ملائم بالنسبة للأطفال والكبار .

ويقوم أسلوب القصص الذهني على مبدئين رئيسين ، يترتب عليهما أربع قواعد يجب اتباعها في جلسات توليد الأفكار . أحد هذين المبدئين يؤكد ضرورة إرجاء التقييم أو النقصد Deferment of Judgment لأية فكرة إلى ما بعد جلسة توليد الأفكار . أما المبدأ الثاني فيؤكد معنى أن «الكم يتبع الكيف» Quantity Breeds Quality ، وينطوي هذا المبدأ على التسليم بأن الأفكار والحلول المبتكرة للمشكلات تأتي تالية لعدد من الحلول غير الجيدة .

أما القواعد الأربع التي تترتب على هذين المبدئين ، فتتمثل في مجموعة من الاجراءات الواجب اتباعها في جلسات القصص الذهني هي :

١ - ضرورة تجنب النقد .

٢ - إطلاق حرية التفكير والترحيب بكل الأفكار مهما يكن نوعها أو مستواها

مادامت متصلة بالمشكلة موضع الاهتمام .

٣ - الكم مطلوب بمعنى أنه كلما زاد عدد الأفكار المقترحة من أعضاء الجماعة زاد احتمال بلوغ قدر أكبر من الأفكار الأصيلة أو المعنية .

٤ - البناء على أفكار الآخرين وتطويرها . ويقصد بهذه القاعدة تشجيع المشاركين وشحذ وإقنعيتهم لأن يضيفوا أفكاراً جديدة ، وأن تشكل هذه الأفكار مع غيرها من الأفكار التي سبق طرحها في الجلسة تكوينات جديدة أو غير ذلك من صور التطوير أو الإضافة . يستخدم هذا الأسلوب بكفاءة في مجال تنمية القدرات الإبداعية وحل المشكلات (أنظر : ٣٤) .

كما يمكن الاستفادة من هذا الأسلوب في مجال تنمية القيم والاتجاهات الاجتماعية والأخلاقية لدى عينات من الأفراد في أعمار مختلفة (أنظر : ٥٢) .

فقد أجرى «واتكينز» D. Watkins دراسة عن تأثير التدريب على الإفصاح عن القيم في مستوى الجمود وإمكانية تغيير نسق القيم لدى طلاب المدارس الثانوية وتبين أن عملية التدريب على الإفصاح عن القيم لم يكن لها أثر على الجمود أو القيم الغائبة ، ولكن لها أثر مباشر في تغيير القيم الوسيطة نحو الاتجاه المرغوب فيه (٢٢٨) .

٥ - أسلوب تنمية القيم الأخلاقية من خلال عمليات التنشئة الاجتماعية :

من الوسائل التي يمكن من خلالها إنباء الجوانب الأخلاقية عند الأطفال هو أن نمكن الأبناء من إدراك النتائج المترتبة على سلوكهم فعندما يصبح الأطفال على وعي بما يترتب على سلوكهم من نتائج سيصدرون السلوك المراد ويتحاشون السلوك غير المراد . ومن الممكن للآباء الوفاء بهذا المطلب من خلال :

أ - تنصيب أنفسهم قدوات تحاكي السلوك الأخلاقي . فعندما يقوم الطفل بسلوك معين وفي ذهنه نموذج يحتذيه أو قدوة يحاكيها . وقد تكون هذه القدوة أخصاً أكبر أو قريباً . . . الخ . إلا أن أكثر هذه القدوات تأثيراً هم الآباء حيث يقف سلوك الأبوين كمصدر أساسي لمعلومات الطفل . فملاحظة الطفل لسلوك أبويه أكثر تأثيراً

من مجرد إعلام أبويه له بالسلوك الملائم . فعندما يستمع إلى أبويه وهما يوجهانه فهو يتعلم منهما فقط ما الذي يريدانه منه . ومن خلال ملاحظة سلوكهما فهو يتعلم كيف يُصْهِر السلوك . ومن فوائد الاقتداء أيضا أنه يكشف للأبناء عن مدى تمسك الآباء بالقواعد السلوكية التي حددتها الثقافة والقواعد المحبوبة . وهذا من شأنه أن يشجع الأبناء على مثل هذه القواعد (٢٩) .

وقد أثبتت الدراسات بالفعل أهمية القدوة في مواقف عدة فقد تبين أن الأطفال الأكثر كرمًا ، هم أولئك الذين كانوا يرون في آبائهم من صفات الكرم والتعاطف والرعاية والحب ، أكثر مما كان يرى أولئك الأطفال الذين رفضوا أن يتقاسموا ما كسبوه مع غيرهم . ومعنى ذلك أن مشاهدة الطفل لما يقوم به والده من سلوك خلقي هو أكبر مشجع له على أن يقتدى به ويغير من سلوكياته واتجاهاته (أنظر : ١١) .

كما تبين أن مجرد الكلام الذي يصدر عن النموذج أو القدوة لا يكون له من التأثير ما للسلوك الذي يقوم به القدوة فعلا . وفي هذا نجد نموذجا تطبيقيا لما سبق الحديث عنه في إطار نظرية التناقض المعرفي ، التناقض بين القول والفعل لدى الأشخاص الذين يمثلون قدوة (الآباء ، المدرسون ، الأخوة ، الأصدقاء . . الخ) . وهو أمر على جانب كبير من الأهمية وبخاصة في المراحل العمرية المبكرة من تنشئة الطفل .

فقد تبين أنه عندما يقول الكبير شيئا ، ويعمل شيئا آخر ، فإن الأطفال لا يظهر عليهم أي استياء من ذلك التناقض ، فهم يرددون ما يقوله الكبير ويفعلون ما يفعل ، دون أن يدركوا - فيما يبدو - التناقض الذي يتضمنه ذلك ، وهكذا قد يستغل التناقض الموجود في المجتمع بين القول والفعل ، وبين الشعارات المرفوعة والممارسات الفعلية من جيل إلى جيل دون أن تجد الأجيال الجديدة أي غضاضة في ذلك ، فقد شربته مع تنشئتها الأولى . . . (نفس المرجع السابق) .

ب - إتاحة معلومات دقيقة للطفل عن سلوكه :

لا يرى الطفل سلوكه كما يراه المحيطون به . ومن ثم فإن على الآباء أن يمكنوا الطفل من الحصول على معلومات دقيقة عن السلوك الذي أصدره ، ويمكنوا الطفل

من أن يرى سلوكه على نحو موضوعي .

جـ - إتاحة معلومات عن النتائج الآجلة المترتبة على السلوك :

يبدأ الأطفال مع ازدياد عمرهم الزمني في تعلم النتائج المترتبة على سلوكهم وبخاصة المباشرة منها (الفورية) ، ويعد تعلمهم للنتائج المباشرة المترتبة على سلوكهم أسرع كثيرا من تعلمهم للنتائج الآجلة . ومن هنا تقع مسئولية كبرى على الآباء من حيث تعليم أبنائهم هذه النتائج البعيدة (٢٩) .

وفي ضوء ما سبق يتبين أن نمو الضمير والسلوك الأخلاقي يعتمد على مبادئ أساسية هي :

١ - توحيد إيجابي عن حب وليس عن رهبة .

٢ - قدوة تمارس السلوك الخلفي في الحياة الواقعية حيث يكون الطفل مشاهدا مشاركا في هذه الممارسات .

٣ - إعطاء الطفل الفرصة ليقوم هو ذاته بتقليد هذه الممارسات وتدعيمه إيجابيا في ذلك .

٤ - تجنب أسلوب العقاب والتزمت أو التشديد والعنف كوسيلة يسعى الوالدان طريقها إلى تحقيق هذه الأهداف . فسوف يبعدهما ذلك عن أهدافهما بدلا من أن يقرّبهما منها .

٥ - مطابقة القول لل فعل وإلا وقع الطفل نفسه في تناقض يصعب عليه التخلص منه فيما بعد (١١) .

(٦) أسلوب التوجيه والإرشاد :

عندما يقع الفرد في حالة من الصراع أو عدم التوازن بين قيمه أو تفضيلاته فإنه يكون عرضة في بعض الأحيان للوقوع في المرض وحدوث اضطراب في شخصيته .

ويأخذ هذا الصراع أو التناقض بين قيم الفرد أشكالا مختلفة تقترب من تلك الأنماط التي تحدث في حالة صراع الدوافع وهي :

أ - «صراع الإقدام - الإقدام» . ويكون غالبا بين هدفين موجبين ، إذ يختار

الشخص بين شيئين مرغوبين - إلا أننا ينبغي ألا ننسى أن اختيار أحد الشئين معناه فقدان الآخر ، ويترتب على ذلك أن قوة الجذب الواقعة على الشخص تجعله غير متوازن ومن ثم يتحرك نحو الهدف الأقرب . وهذا النوع من الصراع هو أقل الأنواع إثارة للقلق والتوتر.

ب- «صراع الإحجام - الإحجام» . حيث يقع الفرد بين شيئين مبالغين ، وعليه أن يختار بين أمرين «كلاهما مراً» ومن أمثلة هذا النوع من الصراع أن يختار الشخص بين العمل في مهنة شاقة لا يجيها أو يموت جوعاً ، أو أن يجارب الجندي ، أو يكون جباناً . . الخ .

ج- «صراع الإقدام - الإحجام» . وفي هذا النمط من أنماط الصراع نجد أن هناك دافعين متعارضين أحدهما يدفعنا لأن نعمل شيئاً معيناً بينما يدفعنا الآخر إلى تجنب عمله . ومن أمثلة ذلك الصراع بين رغبة الشخص في عمل شيء يرغب فيه جيداً ، وشعوره بتأنيب الضمير والذنب *Guilt Feeling* إذا عمل هذا الشيء . وكلما ازداد الشخص اقتراباً من الهدف كلما زاد قلقه وصراعه النفسي . وهذا الصراع بين الإقدام والإحجام إذا لم يحل يجعل الشخص عاجزاً عن التصرف لا يستطيع أن يقترب ولا أن يبتعد ، بل يعاني التوتر أو يصل به الأمر إلى حد المرض النفسي (٥٥) .

ويتطلب مثل هذه الأنواع من الصراع غالباً نوعاً من الإرشاد والتوجيه - خصوصاً عند الوقوع في الحالات الشديدة منها ، كالصراع من النوع الثالث ، وعملية الإرشاد والتوجيه هذه تأخذ خطوات تدريجية منظمة مع الشخص الذي يعاني من الصراع بين دوافعه أو قيمه .

فقد أشار كل من «حامد وفلاي» *Hamid & Flay* إلى أنه عندما يعطي الفرد - على سبيل المثال - أهمية كبيرة لقيمة المساواة ، وأهمية أقل لقيمة الحرية فإن الجانب المعرفي لديه في هذه الحالة يتسم بعدم التوازن . وأوضح الباحثان أنه لإعادة هذا النسق إلى حالة التوازن يمكن اتباع إحدى طريقتين : -

الأولى : إما أن نزيد من أهمية هاتين القيمتين لدى الفرد بنفس الدرجة .

الثانية : وإنما أن نقل من أهمية هاتين القيمتين لدى الفرد .

ويتم هذا التغيير غالباً عن طريق وسائل مختلفة : كالإرشاد والتوجيه من خلال تعرض الفرد لمعلومات عن علاقة هذه القيم ، وزيادة وعيه واستبصاره بعدم الاتساق بين قيمه وقيم الآخرين . . . وهكذا (١٢٢) .

وفي مجال تغيير القيم الأخلاقية يجب أن نميز بين مراحل الحكم الأخلاقي ومضمونه . ففي حالة السرقة يكون سؤال الشخص لنفسه : هل يسرق أم لا ؟ هذا هو مضمون الحكم الأخلاقي في الموقف . أما استدلاله عن اختياره لأحد البديلين (السرقة أم عدم السرقة) فيعرف بأنه بناء الحكم الأخلاقي . ويتركز استدلاله هذا حول عشر قيم أو قضايا أخلاقية لهذه المشاكل أو المعضلات الأخلاقية Moral Di-lemmas :

- ١ - العقاب .
- ٢ - الملكية أو الأحقية .
- ٣ - الأدوار والجوانب المؤثرة وجدانيا .
- ٤ - الأدوار والجوانب المؤثرة للسلطة .
- ٥ - القانون .
- ٦ - الحياة .
- ٧ - انتهاك آداب السلوك واللياقة .
- ٨ - العدالة .
- ٩ - الحقيقة أو الصدق .
- ١٠ - الجنس .

ويشمل الاختيار الأخلاقي على المقارنة بين اثنتين أو أكثر من هذه القيم، المثلة للصراع في الموقف .

فمرحلة بناء الحكم الأخلاقي للشخص يتم تحديده في ضوء :
١ - ما الذي يمثل أهمية أو قيمة من هذه القضايا الأخلاقية .

٢ - لماذا يعطي الشخص قيمة لشيء معين أو ما هي الأسباب التي تجعله يعطي أهمية أو قيمة لشيء معين . ففي المرحلة الأولى يكون السبب غالباً متمثلاً في القوة أو الملكية، وفي المرحلة الثانية يكون السبب هو حاجة الفرد، وفي الثالثة يكون السبب مرتبطاً بعلاقته بالآخرين، ودرجة تقديرهم له، وفي الرابعة يكون السبب مرتبطاً بالقانون الاجتماعي أو الديني، وفي المرحلة الخامسة والسادسة يكون الحكم الأخلاقي مرتبطاً بالضمير الذاتي بعيداً عن تأثير الآخرين (١٤٦).

ويوجه عام يجب أن تتركز عملية الإرشاد حول إحداث التكامل بين القيم التي يرغبها الشباب من ناحية وبين القيم المرغوبة فيها من جانب الراشدين من ناحية أخرى والقيم السائدة في المجتمع بصفة عامة . كما يجب أن يتضمن الإرشاد التعامل مع نسق القيم السائدة لدى الشباب في ضوء القيم المحبوبة وكذلك التعامل مع صراع القيم الذي قد يعاني منه الشباب (٣٥).

ويحتل التوجيه والإرشاد أهمية كبيرة في بعض المراحل العمرية كمرحلة الشباب، فترة التوتر والقلق وعدم الاستقرار والمعاناة . ويحتاج هؤلاء الشباب إلى الإيثار دينياً وفلسفياً وأخلاقياً . ويتمثل ما يحتاجه في مجال الشباب في مجال الإيثار العقدي في:

١ - معنى للحياة يدفعه إلى أن يتخذ موقفاً إيجابياً منها، فيقبل عليها ويستمتع بها ويعمل من أجلها .

٢ - مجموعة من القيم والمعايير تنظم علاقاته بنفسه وبالآخرين وبالواقع .

٣ - تفسير مقبول لعلاقة الإنسان بالكون ومسؤولياته وحقوقه فيه، فعدم مواظبة بعض الشباب على ممارسة الشعائر الدينية ليس دليلاً على أنهم لا يهجون بموضوع الدين . بل حقيقة الأمر أنهم يمرون بمرحلة تتطلب فهماً ناضجاً للإيمان والتزامات الإنسان فيه .

وتشير استطلاعات الرأي وقياس الاتجاهات بين الشباب العربي في مستوى التعليم الثانوي والعالي إلى أن من لا يتمتعون منهم بمشكلات الإيمان هم قلة قليلة، فالغالبية العظمى منهم تبدي اهتماماً حقيقياً بعملية إعادة بناء نسق الإيمان والقيم والنظرة إلى الحياة . ويحدث هذا بخاصة بين من هم فوق متوسطي الذكاء وحول سن

الخامسة عشرة، ويشيع بين الذكور أكثر مما هو عليه بين الإناث. ويقع الشباب غالباً في العديد من المشاكل نتيجة لأن المجتمع الحديث - بنظمه وأنساق القيم لديه - يسير في اتجاه إلغاء تميز فترة الشباب. وذلك لأنه لم يعد يسمح للشباب بأن يعيشوا حياة تتناسب مع متطلبات النمو في هذه المرحلة من العمر وهو بتعقيداته ونقص مرونته يجعل من بعض فضائل مرحلة الشباب (كالحماس والرومانسية والتفاؤل والأمانة وغيرها) رذائل تنطوي على خطر على الحياة بدلاً من أن تساعد في تطويرها وإثرائها (أنظر: ٢٤).

٧ - البرامج التربوية:

تعتبر الحياة الأكاديمية مصدراً أساسياً للتنشئة القيمية، فالقيم كما أوضح «جذبزج» لا تصبح محكاً مرجعياً هاماً لقرار الفرد إلا في حوالي سن الخامسة عشرة والسادسة عشرة، وبالتالي فهي أكثر طواعية للتشكل والتغير من خلال معايشة الخبرات الدراسية (٢٥).

وفي إحدى الدراسات لجأ الباحث إلى الطلاب أنفسهم ليتعرف على تقديرهم لتأثير الخبرات التي يتعرضون لها على قيمهم. وكان ترتيب هذه العوامل من حيث أهمية تأثيرها في قيم الطلاب - مرتبة حسب أهميتها:

١ - الكتب الدراسية.

٢ - الأصدقاء.

٣ - محاضرات الأساتذة.

٤ - شخصيات الأساتذة (اتجاهاتهم وسلوكهم وآراءهم).

٥ - آراء الزملاء والزميلات والاختلاط معهم.

٦ - جماعات طلابية.

فالطلاب والطالبات يرون أن النواحي الأكاديمية أكثر أهمية في تغيير قيمهم عن أنواع النشاط الأخرى. فاهم العوامل الكتب التي درسوها وقراءوها، ثم الأصدقاء ثم محاضرات الأساتذة أما العوامل الثلاثة الأخيرة في هذا الترتيب فتتمثل في: آراء الزملاء والزميلات، والجماعات الطلابية التي يتمتعون إليها، وألوان النشاط التي

يقومون بها (٢٢).

وقد توصل «جاروس» D. JAROS إلى أن هناك خمسة عوامل تؤثر في التوجهات القيمة للطلاب وهي:

- ١ - محتوى المنهج وما يتضمنه من موضوعات .
- ٢ - محتوى المنهج وعلاقته بأسلوب التدريس .
- ٣ - إقصاء المدرسين للتلاميذ عن قيمهم في قاعات الدرس .
- ٤ - إقصاء المدرسين عن قيمهم خارج قاعات الدرس .
- ٥ - مدى توحيد الطلاب مع المدرسين (أنظر: ٢٥).

ويؤيد ذلك ما كشفت عنه نتائج الدراسات السابقة من وجود تغير في نسق قيم الطلاب من مرحلة لأخرى، فقد تبين أن الطلاب في نهاية الدراسة الجامعية على سبيل المثال يكونوا أقل دوجماتيقية وأكثر اتساعاً للألق، وأقل توجهاً للقيم التقليدية، وأكثر تمسكاً بالقيم المنيقة أو العصرية (١٥٤).

ونظراً لأهمية المدرسة والخبرات الأكاديمية في تشكيل قيم الفرد - فإن هناك عدداً من المؤشرات التي يجب على القائمين بالعملية التعليمية أخذها في الاعتبار، وهي:

- ١ - الاقتناع والممارسة: لا بد من توافر الاقتناع والممارسة بين هيئة التدريس ، فالقيم ليست ترديدات لفظية ولكنها تستتج من السلوك والمظهر .
- ٢ - القدوة: ويتطلب هذا من هيئة التدريس جهداً خاصاً في أن يكون المعلم مثلاً يقتدى به .

٣ - الإقناع: وهو ليس مجرد أن يصل الطرف الآخر إلى تبني وجهة نظرنا بأي وسيلة، كما أنه ليس فرض رأي المعلم أو استغلال سلطته ونفوذه في التعامل مع الأطفال أو التلاميذ يفرض عليهم وصاياه القيمة والفكرية، إنما الإقناع هو وجود ديموقراطية مهمتها توجيه الأفراد لإدراك الموقف بالصورة التي يجعلهم يشعرون بالحاجة للتغير

نحو القيم الإيجابية . فهو توجيه من الخارج نحو الداخل ، بحيث يكون الفرد قادراً في المستقبل ، على استمرار السير في التجديد القيمي كلما دعت الحاجة إلى ذلك .

٤ - المتابعة والاستمرار: فالتطوير القيمي عملية تتطلب وقتاً وجدية ولا تتم عن طريق الحساس والانفعال الوقتي بل تتطلب متابعة التلميذ في سلوكه ومراقبة تصرفاته واستمرار توجيهه (٥٩) .

عرضنا في هذا الفصل من الدراسة لنظريات وأساليب تغيير قيم واتجاهات الفرد، فبدأنا بتقديم الإطارات أو النظريات التي تناولت عملية التغيير، وهي: النظريات المعرفية (كنظرية التوازن، والاتساق المعرفي - الوجداني، ونظرية التنافر المعرفي)، والنظريات السلوكية، والنظرية المعرفية - السلوكية . ثم انتقلنا بعد ذلك إلى الحديث عن أساليب التغيير الفعلية أو التجريبية لقيم الفرد . ومنها أسلوب التغيير من خلال وسائل التخاطب أو الاتصال الجاهري، و«السوسيو دراما»، والاستماع إلى القصص، وأسلوب التوجيه والإرشاد، والبرامج التربوية ، وما إلى ذلك) .

ويلاحظ أن هذه النظريات والأساليب وإن بدت لنا مختلفة عن بعضها في إمكانية تطبيقها أو استخدامها إلا أنها متداخلة ويكمل بعضها بعضاً الآخر وتتنظم في إطار عام يمكن الاستفادة منه في الجانب التطبيقي أو العملي . فنحن في أمس الحاجة إلى تربية أجيال من الأطفال والشباب على مستوى عالٍ من الخلق والقيم الإيجابية - وبخاصة بعد أن انتشر الكثير من مظاهر الانحراف السلوكي والأخلاقي بين الشباب والأطفال في وقتنا الحالي .



الفصل العاشر

التوجهات القيمة والإطار الحضاري

ونعرض في هذا الفصل من الدراسة لما يأتي :

- أهمية الدراسات الحضارية المقارنة .

- نماذج من البحوث الحضارية المقارنة :

١ - المقارنة بين الأنساق القيمية لدى الطلاب الكويتيين والمصريين .

٢ - المقارنة بين قيم الطلاب المصريين والسعوديين .

٣ - المقارنة بين قيم الطلاب المصريين والأمريكيين .

٤ - المقارنة بين قيم الطلاب العراقيين والأمريكيين ،

٥ - المقارنة بين قيم المراهقين القطريين والمراهقين المصريين .

٦ - المقارنة بين قيم الإيطاليين واليهود في المجتمع الأمريكي .

٧ - المقارنة بين أنساق قيم الطلاب في كل من : الصين ، الهند ، واليابان ، والنرويج ، وأمريكا .

٨ - المقارنة بين قيم الطلاب الأمريكيين والدنماركيين .

٩ - المقارنة بين قيم الطلاب الأمريكيين ، والكنديين ، والاستراليين ، والاسرائيليين .

١٠ - المقارنة بين قيم المجتمع الأمريكي والمجتمعات النامية .

١١ - المقارنة بين قيم الأطفال في كل من : أمريكا ، وبريطانيا ، وألمانيا وتركيا ، ولبنان ، وإسرائيل ، وإيران ، وكمبوديا ، واليابان .

لفترة طويلة اعتمدت معظم البحوث التي يجريها علماء النفس لدراسة السلوك الإنساني على بيانات تُجمع عن أفراد ينتمون إلى مجتمع واحد، وينشأون في الغالب في حضارة واحدة. ويميل علماء النفس عادة إلى تعميم النتائج التي يصلون إليها من دراسة السلوك الإنساني في مجتمع واحد فيعتبرونها معتبرة عن خصائص السلوك الإنساني على وجه عام، غير أن ذلك قد يؤدي إلى كثير من الأخطاء.

ولهذا السبب أخذ علماء النفس في السنوات الأخيرة يهتمون كثيراً بالدراسات الحضارية أو الثقافية المقارنة Cross- cultural studies والتي تتضمن كثيراً من المعلومات عن الإنسان وعاداته وقيمه واتجاهاته وسلوكه في مختلف الحضارات (٦٥).

ففي عام ١٩٦٦ أنشئت «مجلة علم النفس الدولية» بواسطة الاتحاد الدولي للعلوم النفسية. ويركز محتوى هذه المجلة على مقارنة الظواهر السيكولوجية عبر الحضارات. كما ظهر أيضاً مجلة تحمل اسم هذه الدراسات، وهي «مجلة علم النفس الحضاري المقارن»، وبدأت في إخراج الكثير من الأبحاث المقارنة عن السلوك لدى أبناء الثقافات المختلفة. كما أقيم أول مؤتمر لهذه الدراسات عام ١٩٧٢ تحت إشراف الهيئة الدولية لعلم النفس «العبر حضاري» في هونغ كونج (٣).

ويستخدم مفهوم البحوث الثقافية المقارنة أحياناً بشكل غير دقيق فبعضهم يرى أنه يتضمن البحوث التي تتناول جماعات الثقافة الفرعية Sub-culture groups داخل نفس المجتمع (مثل الطبقات الاجتماعية، والمناطق المختلفة داخل البلد الواحد، أو بين الحضر والريف... الخ). كما يستخدمه بعضهم على أنه يشتمل على الدراسات التي تتم عبر دول أو قوميات Cross- nations تنتمي لنفس الثقافة، كالبلاد الغربية التي تنتمي جميعها إلى الثقافة الغربية (مثل ألمانيا الغربية، بريطانيا، فرنسا، وألمانيا الشرقية)، أو الدول التي تنتمي إلى الثقافات الشرقية (كالاتحاد السوفيتي والصين وتشيكوسلوفاكيا... الخ) والدول العربية التي تنتمي كلها إلى الثقافة العربية (مثل مصر، وسوريا، والكويت، وليبيا، وتونس، والسعودية... الخ).

كما يرى بعضهم الآخر أن البحوث الحضارية المقارنة تشتمل على البحوث التي تهتم بالمقارنة بين بعض جوانب السلوك (كالانجاسات ، والقيم ، ومسات الشخصية . . الخ) في بلدين يتتمي كل منهما إلى ثقافة مختلفة ، مثل المقارنة بين كل من اليابان والولايات المتحدة الأمريكية .

ونظراً لأنه لا يوجد أي تعارض منهجي بين الدراسات الثقافية المقارنة والدراسات المقارنة بين القوميات التي تتتمي لنفس الثقافة ، فسوف نعبر عن كل منها باسم «الدراسات الثقافية المقارنة» (٥٦) .

وقد وجد علماء النفس في هذه الدراسات مادة غزيرة عن السلوك الإنساني في كثير من المواقف الاجتماعية بحيث أصبح من الممكن إجراء المقارنات الحضارية لاستنتاج أوجه الشبه والاختلاف في بعض خصائص السلوك الإنساني (٦٥) .

وقد اتجهت الدراسات الحضارية المقارنة — التي تناولت العلاقة بين الحضارة والشخصية — في مجموعها وجهتين :

الأولى : استمدت مادتها الرئيسة من المجتمعات البدائية أو شبه البدائية كمجتمعات الهنود الحمر ، والإسكيمو ، والقبائل التي تعيش في عدد من جزر المحيط الهادى ومنها الدراسات التي قامت بها «مارجريت ميد» M.Mead .

الثانية : الدراسات التي استمدت مادتها من المجتمعات الحديثة ، وهي أقرب إلى بحوث الطابع القومي للشخصية ، ومن بين هذه الدراسات على سبيل المثال جهود «د . حامد عمار» ، «وسيد عويس» ، وسيد ياسين» عن الطابع القومي للشخصية المصرية (٤٣) .

وتتمثل أهمية الدراسات الحضارية المقارنة فيما يأتي :

١ - الوصول إلى المبادئ العامة المنظمة للسلوك الإنساني بوجه عام ، بصرف النظر عن اختلاف الحضارات والمجتمعات .

٢ - معرفة كيف يتأثر السلوك الإنساني بأنواع الحضارات المختلفة التي ينشأ فيها الإنسان .

ويتميز منهج البحث الحضاري المقارن فيما يرى «وايتنج J.W.M. Whiting» عن منهج البحث الذي يجري في حضارة واحدة بـ«ميزتين رئيسيتين»:

الأولى: أنه يضمن أن النتائج التي نصل إليها ترتبط بالسلوك الإنساني على وجه عام، ولا ترتبط فقط بحضارة معينة.

الثانية: أنه يزيد من مدى التباين في كثير من المتغيرات موضع البحث والدراسة (انظر: ٦٥ ص ٦١).

وهناك عدد من الصعوبات والعقبات التي تواجه الدراسات الحضارية المقارنة ومنها مشكلة تمثيل العينات التي يتم الحصول عليها من مجتمعات مختلفة، ومنها أيضاً تمثيل أدوات وأساليب القياس المستخدمة، ومدى توفر مقاييس محايدة ثقافياً Culture 2 Faire - أي صالحة للاستخدام أم عبر حضارات وثقافات مختلفة (٥٦).

ونعرض فيما يلي لنماذج من الدراسات التي اهتمت بالمقارنة بين الأنساق القيمية عبر حضارات ومجتمعات مختلفة سواء عربية أو أجنبية.

(١) المقارنة بين الأنساق القيمية لدى الطلاب الكويتيين والمصريين:

قام «دهبسي» ، وجنوره» بدراسة حضارية مقارنة بين قيم الشباب لدى مجموعتين من طلاب الجامعة الكويتيين والمصريين، تتراوح أعمارهم ما بين ٢٠، ٢٢ سنة وذلك خلال العام الجامعي (٧٨-١٩٧٩).

وكان من أهم ما كشفت عنه نتائج هذه الدراسة أن هناك نسقاً للقيم يتميز به كل مجتمع عن الآخر، يتسق مع ظروف التنشئة الاجتماعية التي يتم اكتساب القيم من خلالها، سواء أثناء الطفولة داخل الأسرة، أم في مرحلة المراهقة أثناء تعرض الشباب لكل مؤثرات المجتمع ومؤسساته التربوية والإعلامية. كما أن هناك جوانب كثيرة من الاتفاق بين نسق القيم في المجموعتين ويرجع ذلك إلى انتمائها معاً للثقافة العربية العامة (٥٣).

وفيا يتعلق بالترتيب القيمي لدى الطلاب المصريين والكويتيين حسب أهمية القيم
فيوضحه الجدول التالي :-

جدول رقم (١)

يبين ترتيب القيم في العيتين (وفقاً لمتوسط الدرجة على القيمة)

عينة الطلاب المصريين		عينة الطلاب الكويتيين	
الترتيب	القيم	الترتيب	القيم
١	الحياة العائلية	١	الحياة العائلية
٢	المسبب	٢	المسبب
٣	المعرفة	٣	الانسان الشخصي
٤	التطلع والامتكشاف	٤	التطلع والامتكشاف
٥	الانسان الشخصي	٥	النقاء الديني
٦	الطموح	٦	المسرفة
٧	احترام الذات	٧	احترام الذات
٨	النقاء الديني	٨	الطموح
٩	الإنجاز	٩	السعادة
١٠	التقدير الاجتماعي	١٠	الحريية
١١	الإصلاح والتغير	١١	الاستقلالية
١٢	الحريية	١٢	التقدير الاجتماعي
١٣	المسؤولية	١٣	الراحة والامتناع
١٤	الاستقلالية	١٤	الإنجاز
١٥	الراحة والامتناع	١٥	الجمال
١٦	الصراحة	١٦	المسؤولية
١٧	السعادة	١٧	الإصلاح والتغير
١٨	الممبل	١٨	المقدرة والكفاءة
١٩	المقدرة والكفاءة	١٩	التقدمية والمستقبلية
٢٠	التقدمية والمستقبلية	٢٠	المساواة
٢١	المقلانية والمنطقية	٢١	الحياة العملية
٢٢	النظام	٢٢	الصراحة
٢٤٣	الجمال	٢٤٣	المقلانية والمنطقية
٢٤	المساواة	٢٤	النظانية
٢٥	التسامح	٢٥	الصداقة
٢٦	الصداقة	٢٦	النظام
٢٧	الكرم	٢٧	الممبل
٢٨	النظام	٢٨	الامانة
٢٩	الإثارة	٢٩	التسامح
٣٠	الحياة العملية	٣٠	الإثارة
٣١	الأمانة	٣١	الكرم

وقد أوضحت نتائج هذه الدراسة تزايد أهمية القيم الجمالية، وتفضيل الحياة العملية والسعادة لدى الطلاب الكويتيين عن الطلاب المصريين. كما يتميز الطلاب الكويتيون بتزايد أهمية كل من الحرية والاستقلالية والراحة والاستمتاع والتقدمية أو المستقبلية، والمساواة والنظافة. وعلل الباحث ذلك بأنه يرجع إلى اختلاف المستويين الاقتصادي والسياسي قوة أو ضعفا وحداثة أو قدا في كل من المجتمعين.

أما الطلاب المصريون فقد تزايد لديهم أهمية قيمة الطموح وقيمة المعرفة، فقيمة الطموح من حيث الترتيب السادسة لدى الطلاب المصريين والثامنة لدى الطلاب الكويتيين. أما قيمة المعرفة فتمثل القيمة الثالثة في نسق القيم في العينة المصرية وتمثل السادسة في النسق الكويتي.

وفيما يتصل بأوجه التشابه بين المجتمعين فيتمثل في ظهور مجموعة من القيم التي تحتل الصدارة وتمثل أهمية كبيرة لدى الطلاب الكويتيين والمصريين، وهي الحياة العائلية، والحب، والأمن الشخصي، والتطلع والاستكشاف.

أما عن العوامل والأبعاد الأساسية التي ينظم حولها نسق القيم لدى الطلاب في كل من مصر والكويت، فتتمثل في ظهور عامل خاص يقيم الشخصية البدوية في المجتمع الكويتي (وتشبهت عليه قيمة الحياة العملية، والتطلع والاستكشاف) - في مقابل عامل خاص يقيم الشخصية الريفية (كالحياة العائلية، والحب والطموح). كما تبين أيضا ظهور عاملين متشابهين خاصين بالقيم الطلابية والشبابية تميز المرحلة من حيث طلب العلم والتحمس للمعرفة، والقلق والحاجة للأمن الشخصي بالنسبة للمستقبل.

كما كشفت النتائج أيضا عن وجود نسقين من قيم الاستمتاع والرفاهية، والنجاح في الحياة العملية لدى الطلاب من المجتمعين المصري والكويتي.

وربما كان من المناسب في ظل هذه النتائج الرد على «رافائيل باتاي» R. Patai، والذي يرى أن أساس القيم في المجتمعات العربية ينبع من القيم البدوية مثل الكرم والشرف والشجاعة واحترام الذات - حتى هنا والصورة تتفق مع ما كشفت عنه

التأثير - إلا أنه يضيف إلى هذه القيم الإيجابية «النفور من العمل البدني أو اليدوي» ويعتبره من القيم البدوية الأساسية.

وهذا الاستنتاج بالطبع لا يستند إلى دراسة ميدانية، فقد تبين ارتباط قيمة الراحة والاستمتاع ارتباطاً سلبياً بقيم مما يدل على بطلان رأي «باتاي» فالحياة في البادية تتطلب الحشونة والجهد والعناء (٥٣).

(٢) المقارنة بين قيم الطلاب المصريين والسعوديين :

وفي مجال المقارنة بين القيم السائدة المحبوبة في البيئتين المصرية والسعودية تبين أهمية القيم الاجتماعية والدينية لدى الطلاب السعوديين كما تتزايد أهمية القيم السياسية والاقتصادية والجمالية لدى الطلاب المصريين، وتدل هذه الفروق على وجود بعض التباين بين الثقافتين المصرية والسعودية.

ويوجه عام تكشف نتائج هذه الدراسة عن وجود وحدة ثقافية قيمة عامة بين مصر والسعودية فقد تبين أن القيم الثلاث: الدينية، والاجتماعية، والنظرية تحتل مركز الصدارة لدى الطلاب السعوديين والمصريين سواء في مرحلة التعليم الثانوي أو الجامعي (٣٥).

(٣) المقارنة بين قيم الطلاب المصريين والأمريكيين :

كما أجرى د. «عطية هنا» دراسة حضارية مقارنة بين القيم السائدة في كل من جمهورية مصر العربية، والولايات المتحدة الأمريكية، على عينات من الطلبة تتراوح أعمارهم بين ٢٠، و ٢٥ سنة.

وقد تبين من نتائج هذه الدراسة تفوق الطلبة الأمريكيين على الطلبة العرب في القيمتين الجمالية والدينية تفوقاً ذا دلالة إحصائية، في حين يتفوق الطلبة العرب على الطلبة الأمريكيين في القيمة الاجتماعية تفوقاً ذا دلالة إحصائية. وأرجع الباحث تفوق الطلبة العرب في القيمة الاجتماعية إلى اهتمامهم بالتطور الاجتماعي وعلاج المشكلة الاجتماعية المختلفة من عهود التأخر والاستعمار بخاصة بعد أن حصلت البلاد على استقلالها السياسي، أما اهتمام الطلبة الأمريكيين بالقيمة الجمالية فيرجع إلى ما

وصلت إليه هذه البلاد من مستوى من المعيشة يتيح لأفرادها الاهتمام بالفنون والآداب والاستمتاع بها . كما يرجع اهتمام الطلبة الأمريكيين بالقيمة الدينية إلى أن أسئلة الاختبار المستخدمة تهتم بنشأة الدين والمقارنات بين الأديان المختلفة .

كما تبين أن الطالبات العربيات يتفوقن على الطالبات الأمريكيات تفوقاً واضحاً ودالاً على القيم النظرية والاقتصادية والسياسية والاجتماعية - في حين أن الطالبات الأمريكيات يتفوقن على الطالبات العرب في القيم الجمالية والدينية . ويرجع ذلك إلى أن الفتاة العربية تقدم على الدراسة الجامعية لدوافع تتعلق إما بناحية شخصية لها وهي التحصيل العلمي أو الريح المادي ، وإما بناحية عامة وهي الخدمة الاجتماعية أو الكفاح القومي . أما تفوق الأمريكيات في القيمة الجمالية فربما يرجع إلى نفس الأسباب التي سبق ذكرها عن تفوق الطلبة الأمريكيين على الطلبة العرب في هذه القيمة .

وتبين أيضاً أن هناك اختلافاً واضحاً بين قيم الطالبات من المجتمعين عنه في حالة الطلبة ، ويرجع ذلك غالباً إلى ما يلذره الباحثون في مجال علم النفس من أن النساء أكثر محافظة على الثقافة التي ينشأن فيها من الرجال . وقد يكون ذلك راجعاً إلى أن الطلبة أكثر تعرضاً بحكم الظروف الاجتماعية والثقافية التي يعيشون فيها للثقافات الأخرى ومنها الثقافة الغربية من الطالبات (٦٥) .

(٤) المقارنة بين قيم المراهقين القطريين والمراهقين المصريين :

كما كشفت نتائج الدراسات في مجال المقارنة بين المراهقين القطريين والمراهقين المصريين ، أن هناك تشابهاً بينها في أهمية كل من القيمة النظرية والقيمة الاقتصادية . أما بالنسبة للقيم الدينية والجمالية والاجتماعية فيتميز مراهقو قطر بتفوقهم في هذه القيم الثلاث على مراهقي جمهورية مصر العربية - وبخصوص القيمة السياسية فتمثل أهمية كبيرة لدى المراهقين المصريين بالمقارنة بالمراهقين القطريين .

ويرجع تفوق المراهقين القطريين في القيمة الاجتماعية عن المراهقين المصريين إلى

الفروق الثقافية والحضارية بين المجتمعين . . فمجتمع يدوي كمجتمع قطر تدور حاجاته حول إشباع الحاجات الاجتماعية الرئيسة ، وهي الانتفاء والشعور بالنجاح والتقدير وتحمل المسؤولية ، وحب الاجتماع بالآخرين . فهناك حاجة للانتفاء ومشاركة غيرهم والتفاعل معه . لذا كانت القيمة الاجتماعية موضوع اهتمام أكبر (١٦) .

(٥) المقارنة بين قيم الإيطاليين واليهود داخل المجتمع الأمريكي :

اهتم «ستروديك» F.L. Stroatbeck بالمقارنة بين الأنساق القيمية للجماعتين ينتميان لثقافتين مختلفتين يضمهما المجتمع الأمريكي ، وهم الإيطاليون الجنوبيون ، واليهود . ويحكم منطق في هذا الاختلاف البين لتسقي قيم هاتين الجماعتين خصوصاً فيما يتعلق بتوجههما للإنجاز كقيمة أساسية في الحياة . فالإيطاليون الجنوبيون لا يمثل الإنجاز بالنسبة لهم قيمة هامة — في حين يمثل الانجاز بالنسبة لليهود — كما يرى الباحث المذكور — قيمة أساسية . وأرجع ذلك إلى التمايز القائم بين ثقافتين هاتين الجماعتين واختلاف أساليب التنشئة الأسرية المتبعة .

فالأسرة اليهودية تعطي أهمية أكبر للتعليم والامتداد خارج نطاق العائلة ، وتنمية الذات ، والاقتدار في معالجة المواقف الخارجية — في حين تعطي الأسرة الإيطالية أهمية أكبر للثروة والملكية ، والتضامن العائلي ، والقوة السياسية في نطاق الجماعة المحلية . ومن ثمرة هذين التوجهين القيميين المختلفين تنأتى للمجتمع اليهودي امكانية «الحراك الاجتماعي» Social Mobility من خلال قيمة الإنجاز ، وللمجتمع الإيطالي المتوقع داخل حدود ضيقة (انظر : ٢٥) .

(٦) المقارنة بين أنساق قيم الطلاب في كل من : الصين ، والهند ، واليابان والنرويج وأمريكا :

أشار «شارلز موديس» في دراسته على عينات طلبة الجامعة في كل من الصين ، والهند ، واليابان ، والنرويج ، والولايات المتحدة الأمريكية ، أن هناك تشابهاً بين هذه الشعوب في توجهاتهم القيمية العامة . فقد تبين أن الأبعاد التي تنظم حولها ثلاث عشرة طريقة للحياة Ways of life (كالاستمتاع بالحياة من خلال المشاركة مع

الجماعة، والاستمتاع بالمنافسة، وضبط الذات اجتماعياً والحياة الداخلية، والمغامرة، والطاعة... الخ) - هي:

١ - عامل ضبط الذات : Self - control

٢ - الاستمتاع والتقدم في الفعل : Enjoyment and progress in action

٣ - الاكتفاء الذاتي : Self - sufficiency

٤ - تقبل الآخرين والتعاطف معهم : Receptivity and sympathetic concern

٥ - الانغماس الذاتي والاستمتاع بالحياة : Self - indulgence

وإلى جانب أوجه التشابه هذه تبيّن أن هناك بعض جوانب الاختلاف حول الوزن النسبي لكل عامل من هذه العوامل. وذلك على النحو الآتي:

أ- تبيّن أن عامل الذات تتزايد أهميته في المجتمع الهندي، يليه النرويج ثم اليابان، والصين، والولايات المتحدة الأمريكية.

ب- أما عامل الاستمتاع بالعمل فيمثل أهمية كبيرة لدى الطلاب الصينيين، يليهم طلبة المجتمع الهندي، ثم النرويج، والولايات المتحدة، واليابان.

ج- فيما يتعلق بعامل الاكتفاء الذاتي تتزايد أهميته لدى الطلاب اليابانيين ثم يليهم مباشرة طلبة المجتمع الهندي، ثم النرويج، والولايات المتحدة، والصين.

د- كما تبيّن أن عامل تقبل الآخرين والتعاطف معهم يحتل المرتبة الأولى لدى الطلبة الصينيين ثم الهنود، ثم اليابانيين، وفي النهاية الطلبة الأمريكيين.

هـ- أما الانغماس والاستمتاع بالحياة فيمثل أهمية كبيرة لدى الطلاب الأمريكيين، يليهم اليابانيون، والنرويجيون، والهنود، والصينيون (١٦٥).

كما تبيّن في دراسة أخرى أجريت على عينات من الطلبة العرب بوجه عام. باستخدام نفس استخبار طرق الحياة الذي أعده «شارلز موريس» أن هؤلاء الطلاب يفضلون النشاط، ومشاركة الجماعة، وضبط الذات، ويرفضون التفتح، والمنافسة،

والمثمة ، والبهجة (١٦٥) .

(٧) المقارنة بين أنساق قيم الطلاب الأمريكيين والدنماركيين :

أوضح «كندل وليسر» O.B.Kandel & G.S. Lesser في دراستهما المسحية عن البناء القيمي لدى المراهقين في كل من الولايات المتحدة الأمريكية والدنمارك (١٤٠) ، أن هناك فروقاً واضحة وذات دلالة بين المجموعتين من المراهقين في أهمية القيم والترتيب الذي تأخذ هذه القيم . كما تبين أيضاً أن هناك فروقاً بين الأمهات من المجتمعين . وذلك كما هو موضح بالجدول الآتي :

جدول رقم (٢)
يوضح أهمية القيم لدى كل من المراهقين والأمهات في كل من
أمريكا والدنمارك

عينة الأمهات		عينة المراهقين		القيمة
في الدنمارك	في الولايات للمتحدة	في الدنمارك	في الولايات للمتحدة	
٢٣	٢٣	٢٣	٢٣	الأسرة :
%٤٢	%٦٥	%١٧	%٤٢	١- التعاون مع أفراد الأسرة
%٣١	%٤٣	%٢٣	%٣٠	٢- المساعدة في شئون المنزل .
%٧٦	%٩٦	%٦٠	%٨٧	٣- احترام الوالدين
%٤	%١٥	%٢	%٩	٤- الأخلاق المثالية .
%٢٠	%١١	%٥٢	%٣٤	٥- إرضاء الوالدين
				جماعة الأقران :
%١	%١١	%٤	%٢٠	٦- حب القيادة
%١٨	%١٤	%٣٧	%٣١	٧- المشاركة في الأداء .
%٢	%٦	%٣٥	%٤٠	٨- الالتزام بالمواعيد .
%٢٨	%١٩	%٤٥	%٤٦	٩- الشعبية في المدرسة .
%١٧	%٣٦	%٣٠	%٤٦	١٠- كسب النقود .
%١١	%٥	%١٥	%١٨	١١- الحصول على تقدير الآخرين .
%٢٧	%٤٤	%٣٢	%٥٤	١٢- أن أكون محبوبا .
%٧١	%٩٣	%٥٣	%٧٨	١٣- السمعة الحسنة .
				المدرسة :
%٦٤	%٧٤	%٥٥	%٣٣	١٤- الصورة الحسنة والطيبة لدى المدرسين (أن يكون نابعة أو ذكيا) .
%٦٤	%٦٩	%٣١	%٣٩	١٥- التعليم في المدرسة
%٥٤	%٨٣	%٣٢	%٥٤	١٦- العمل بجدية في الدراسة
%٥١	%٥٤	%٢١	%٢٨	١٧- القيام بقراءات واسعة .
%٤٤	%٨٠	%٣٨	%٧٨	١٨- التخطيط للمستقبل .

وتشير هذه النتائج إلى وجود اختلاف بين قيم الأمهات والأبناء داخل كل مجتمع من هذين المجتمعين. فقيمة احترام الوالدين مثلا تحظى بأهمية كبيرة لدى الأمهات الأمريكيات (٩٦٪) - مقابل ٨٧٪ لدى المراهقين الأمريكيين. كما أنها تحظى بأهمية كبيرة لدى الأمهات الدنماركيات ٧٦٪ - مقابل ٦٠٪ لدى المراهقين الدنماركيين.

إلى جانب ذلك تبين أن هناك اختلافاً بين قيم المراهقين الأمريكيين، وقيم المراهقين الدنماركيين. ومن أمثلة ذلك قيمة إرضاء الوالدين، والتي تحظى بأهمية كبيرة لدى المراهقين الدنماركيين (٥٢٪) عن المراهقين (٣٤٪) أما قيمة التخطيط للمستقبل فتحتظى بأهمية كبيرة لدى المراهقين الأمريكيين (٧٨٪) عن المراهقين الدنماركيين (٣٨٪).

كما تبين أن هناك بعض أوجه الاتفاق بين المراهقين من المجتمعين فكلاهما حصل على درجات متقاربة على قيمة الشعبية بين الزملاء في المدرسة، والمشاركة في العمل (انظر: ١٤٠ ص ٩٥-٩٧).

(٨) المقارنة بين أنساق قيم الطلاب في كل من: أمريكا وكندا وأستراليا وإسرائيل:

تعد الدراسة الحضارية المقارنة للقيم التي أجراها «ميلتون روكيش» من أهم الدراسات التي أجريت في هذا المجال، حيث اهتم بإجراء المقارنات بين الأنساق القيمية لدى عينات من الطلبة الجامعيين في أربعة مجتمعات هي: الولايات المتحدة الأمريكية (عينة من الطلبة في جامعة ميتشجان)، وكندا (عينة من جامعة امتاريو الغربية)، وأستراليا (عينة من جامعة فنلدرز، وتم الحصول عليها بواسطة «فيدر» N.T. Feather أحد الباحثين في الميدان، وإسرائيل (عينة من طلبة معهد التكنولوجيا بحيفا، وتم الحصول عليها بواسطة «ريم» Y.Rim (انظر: ١٩٤ ص: ٨٩-٩٣).

وتم جمع البيانات باستخدام مسح القيم «لروكيش» Rokeach Value Survey وكان من أهم نتائج هذه الدراسة ما يأتي:

أ - يأخذ ترتيب نسق القيم الغائية في المجتمعات الأربعة الشكل الآتي:

جدول رقم ٣
يوضح ترتيب القيم الغائية في أربعة مجتمعات

القيمة	العينة	الولايات المتحدة ن = ١٦٩	استراليا ن = ١٦٩	اسرائيل ٧١	كندا ١٢٥
الحياة المريحة	١١	١٣	١٥	١٣	
الحياة المثيرة	١٢	١١	٩	١١	
الإنجاز	٥	٤	٧	٩	
السلام العالمي	١٠	٩	١	١٢	
جمال العالم	١٨	١٥	١٧	١٥	
المساواة	١٣	١٠	١٠	١٠	
الأمن العائلي	٧	١٢	٨	٧	
الحرية	١	٣	٤	١	
السعادة	٢	٧	٣	٢	
الاتساق الداخلي	٩	٨	١٣	٦	
الحب الناضج	٦	٥	٥	٣	
الأمن القومي	١٧	١٧	٢	١٧	
المتعة	١٥	١٤	١٤	١٤	
النجاح والحلود في الحياة الآخرة	١٦	١٨	١٨	١٨	
تقدير الذات	٤	٦	١١	٤	
الاعتراف الاجتماعي	١٤	١٦	١٦	١٦	
الصداقة الحقة	٨	٢	١٢	٥	
الحكمة	٣	١	٦	٨	

اما فيما يتعلق بترتيب القيم الوسيلية في هذه المجتمعات فيوضحها الجدول التالي :

جدول رقم (٤)
يوضح ترتيب القيم الوسيلية في أربعة مجتمعات

القيمة العينة	الولايات المتحدة ن = ١٦٩	استراليا ن = ٢٧٩	اسرائيل ن = ٧١	كندا ن = ١٢٥
الطمح	٣	٦	٧	١١
سعة الأفق	٤	٢	٩	٤
الكفاءة	٥	٨	٤	١٢
المزج	١٥	٩	١٤	٦
النظافة	١٧	١٧	١٥	١٧
الشجاعة	١١	١٠	١٢	٨
التسامح	١٢	١١	١٨	١٠
تقديم المساعدة	١٤	١٣	١٠	٩
الامانة	١	١	١	١
سعة الخيال	١٣	١٥	١٦	١٥
الاستقلال	٦	٧	١٣	٥
الثقافة	٩	١٤	٦	٧
المنطق	٧	١٢	٣	١٤
الحب	١١	٤	٨	٣
الطاعة	١٨	١٨	١٧	١٨
التهمذ	١٦	١٦	٢١	١٦
المسؤولية	٢	٣	٢	٢
ضبط النفس	١٠	٥	٥	١٣

وتكشف النتائج الواردة في الجدولين السابقين - فيما يرى «روكنش» عما يأتي :-
أ وجود فروق رئيسة في القيم الغائية بين عينات الطلبة الذكور المثلين للمجتمعات الأربعة ، وذلك في قيمة السلام العالمي ، والأمن القومي . فعلى الرغم من أن الطلبة الأمريكيين ، والكنديين ، والاستراليين يعطون قيمة السلام العالمي ترتيبه يتراوح بين (١٠ ، ١) - يعطي الطلبة الإسرائيليون لهذه القيمة الترتيب رقم (١) . كذلك يعطي الطلبة في كل من كندا وأستراليا وأمريكا أهمية ضئيلة لقيمة الأمن اقدم يفة تسها رقم (١٧) - أما الطلبة في إسرائيل فيعطونها رقم (٢) في الأهمية .

ويعكس ذلك - في رأي «روكنش» - الظروف التي يعيشها الطلبة الإسرائيليون ، من عدم الاستقرار ، والحروب في الشرق الأوسط كما تبين أيضا أن التوجه المادي ، *Orientaion toward materialism* والمنافسة ، والإنجاز غالبا ما تميز الطلبة في الولايات المتحدة الأمريكية عن غيرهم من المجتمعات . وكذلك تمثل قيمة المساعدة أهمية كبيرة لدى الطلبة في كندا - بالمقارنة بطلبة المجتمع الأمريكي ، أو الإسرائيلي ، أو الاسترالي .

ويبدو أن التوجه نحو الإنجاز أكثر ارتباطا بالمادية والنجاح أكثر من الكفاءة الشخصية . فالطلبة في أمريكا يعطون أهمية كبيرة لقيمة الطموح عن قيمة التمكن *Capable* - بعكس الطلبة الإسرائيليين الذين يعطون أهمية لقيمة التمكن عن الطموح .

كما تشير النتائج إلى أن الطلبة الأمريكيين أقل توجهها نحو المساواة من الطلبة الكنديين ، والإسرائيليين والاستراليين . فالطلبة الأمريكيون يعطون أهمية للنقاء الديني - بالمقارنة بعينات الطلبة من المجتمعات الثلاثة . كما أهم أقل توجهها نحو الحب ، والحياة المثيرة والسعادة والحب الناضج من الطلبة في أستراليا أو كندا أو إسرائيل .

ويتميز نمط قيم الطلاب الإسرائيليين عن المجتمعات الأخرى بأنهم يعطون أهمية كبيرة لعدد من القيم ، كالسلام العالمي ، والأمن القومي ، والتمكن ، كما أنهم أقل

توجهها نحو الفردية Individualistic من الأمريكيين والكنديين والاسرائيليين وأكثر توجهها نحو الجماعة Group - oriented. ويظهر ذلك بوضوح من خلال إعطائهم أهمية كبيرة لقيم المساعدة، والنظافة، وضبط الذات.

كما تبين أن الطلبة الاسرائيليين يعطون أهمية ضئيلة لقيم الصداقة، والانساق الداخلي، وتقدير الذات، وسعة الأفق.

ويتميز الطلبة الأستراليون عن باقي العينات بتزايد أهمية قيم الصداقة، والانساق الداخلي، وتقدير الذات، وسعة الأفق.

ويتميز الطلبة الاسرائيليون عن باقي العينات بتزايد أهمية قيم الصداقة الحقة والإنجاز، والحكمة، وسعة الأفق، والحرية في حين يعطون أهمية ضئيلة لكل من السعادة، والأمن العائلي، والتفكير بالمقارنة بالمجموعات الأخرى. ويعكس نسق القيم في المجتمع الاسرائيلي الإطار الثقافي لهذا المجتمع المتميز بخاصيتي الصداقة والتعاون.

اما فيما يتعلق بنسق القيم في المجتمع الكندي فيعطي الطلبة الكنديون أهمية ضئيلة للتوجه نحو الإنجاز بالمقارنة بالطلبة الإسرائيليين أو الأمريكيين أو الأستراليين. فبوجه عام يعطي الطلبة الكنديون أهمية منخفضة لقيم الإنجاز والحكمة والطموح. بينما تحتل قيمة الطموح الترتيب الثالث لدى الأمريكيين، والسادس لدى الأستراليين والسابع لدى الإسرائيليين، وتمثل الترتيب الحادي عشر لدى الكنديين.

كما يتميز الطلبة الكنديون بأنهم يعطون أهمية ضئيلة بالمقارنة بالطلبة في المجتمعات الثلاث الأخرى - لقيم ضبط الذات، والتهذب، والطاعة - في حين أهم يعطون أهمية كبيرة للقيم الجمالية، والقيم المتعلقة بالسعادة، والأمانة، والاستقلال.

وأخيرا يبدو أن الطلبة في المجتمع أو الثقافة الكندية متوجهون اجتماعيا نحو المساواة مثل الأستراليين، وأكثر من الأمريكيين في هذا الجانب. كما تمثل قيمة الاستقلال لدى الطلبة الكنديين أهمية كبرى بالمقارنة بالأمريكيين، أو الأستراليين

أو الإسرائيليين (١٩٤).

١٠ - المقارنة بين المجتمع الأمريكي والمجتمعات النامية :

كما كشفت نتائج العديد من الدراسات أن التوجه القيمي لدى الأمريكيين يتميز بالفردية والاعتقاد بأن مركز التحكم أو الضبط Locus of Control مصدره داخلي، ويرون أنهم المسؤولون دائماً عن نتائج أفعالهم. فقد أوضح «كارلستون وشوفار» D. E. Carlston & N. Shovar أن أفراد المجتمع الأمريكي من أكثر المجتمعات التي تعزي الفشل إلى مصادر داخلية.

ويقرر أنكلز A. Inkeles أنه عند سؤال بعض الأفراد الأمريكيين لشرح لماذا يتجنب بعض الناس، ويفشل بعضهم الآخر في بعض المهارات أو التدريبات تبين أن حوالي ١٪ يرجعون ذلك إلى القدر أو الحظ وإرادة الله. في حين يرجع الأفراد من ست دول نامية الفشل والنجاح إلى الحظ بنسبة ٣٠٪ (١٣٦).

فالعديد من الثقافات الاتكالية Interdependent Cultures (التي يتكفل فيها الأفراد بعضهم على بعضهم الآخر) تؤكد أن أسباب الأشياء والأحداث مصدره العلاقات بين الأشخاص ولا تعتمد على حرية الفرد ومسئوليته عن أفعاله (٢٠٥).

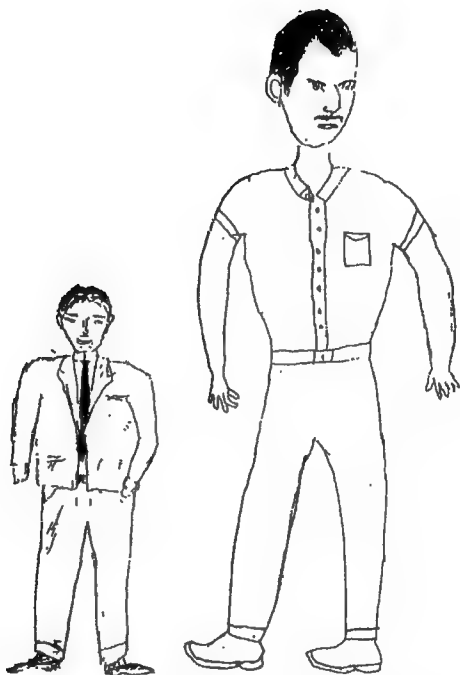
(١٠) - المقارنة بين قيم الأطفال في عدد من المجتمعات (الولايات المتحدة الأمريكية، وبريطانيا وتركيا، وإيران، وكمبوديا، واليابان).

ونظراً لأنه قد يكون من الصعب أحياناً الحصول على قياسات دقيقة لقيم الأطفال صغار السن لأنهم لا يمكنهم التعبير عن وجهة نظرهم، كما أن بعض الجماعات أو الأفراد لا يريدون الإفصاح بدقة عن قيمهم واتجاهاتهم ولذلك حاول «دينس» W. Dennis الكشف عن القيم الاجتماعية لدى عينات من الأطفال تتراوح أعمارهم ما بين ١١، و ١٣ سنة، وذلك باستخدام الرسومات. وكان الإجراء المتبع هو أن يطلب الباحث من الطفل رسم الصور و الرسومات التي يفضلها ويعجب بها في مجتمعه - على أساس أنها تعكس قيم المجتمع الذي ينتمي إليه هؤلاء الأطفال واتجاهاته وقد شملت الدراسة أطفالاً من المجتمعات التالية :

- ١ - الولايات المتحدة الأمريكية
- ٢ - المكسيك
- ٣ - بريطانيا العظمى .
- ٤ - السويد .
- ٥ - ألمانيا الغربية .
- ٦ - اليونان
- ٧ - تركيا .
- ٨ - لبنان
- ٩ - إسرائيل .
- ١٠ - إيران
- ١١ - كمبوديا .
- ١٢ - اليابان .
- ١٣ - تايلاند .

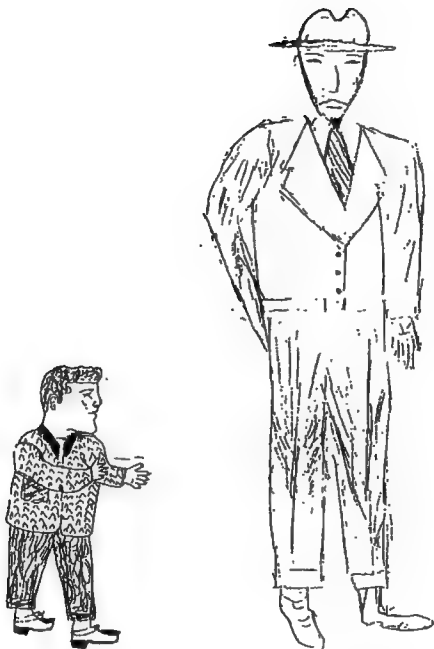
وأمكن جمع مادة الدراسة بواسطة عدد من الباحثين من دول مختلفة في الفترة من سنة ١٩٣٦ وحتى ١٩٦٤ (أنظر : ٨٧ ص ١٢ - ١٥) .

وكان من أهم ما كشفت عنه نتائج هذه الدراسة أن الزي أو الملابس من حيث حدائته أو قدمه - كما يظهر في الرسوميات يمكن أن يعكس قيم المجتمع الذي ينتمي إليه الأطفال . فقد ظهر الزي الحديث في رسومات الأطفال من المجتمعات الحديثة حيث التقاليد الحديثة Modern Customs (مثل زي كرة القدم، زي كرة الباسكت، و زي البوليس . . . الخ) وكلها من خصائص المجتمع الحديث ومن أمثلة هذه الصور أو الرسوميات ما يأتي :



صورة لرجل أفريقي في زي حليث وسمها
أحد الأطفال (تقلا هن : ٨٧ ص ٥٢)

صورة لرجل في زي حليث وسمها طفل من
مدينة المكسيك (تقلا هن : ٨٧ ص ٤٨)



صورة لابراي في زي حديث رسمها
أحد الأطفال (نقلا عن : ٨٧ ص ٥٥)

صورة لبريطاني في زي حديث رسمها
أحد الأطفال (نقلا عن : ٨٧ ص ٥٤)

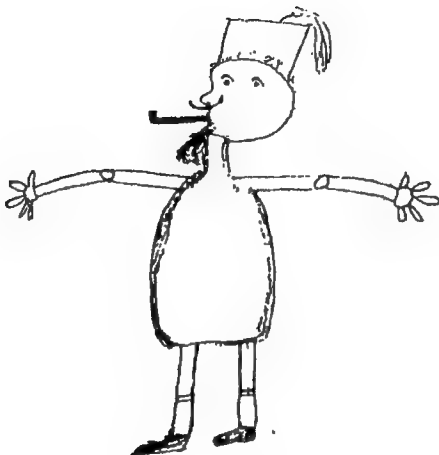
كما تبين أن هناك بعض الرسومات التي تتميز بالزي التقليدي حيث يرسم
الأطفال بعض الرسومات التي تنتمي لفترات تاريخية ماضية ومنها ما يأتي :



صورة لرجل من نيفاهو رسمها طفل من
مليتي نيفاهو (نقلا عن : ٨٧ ص ٥٩)



صورة لرجل سوداني في زي تقليدي
(نقلا عن : ٨٧ ص ٥٦)

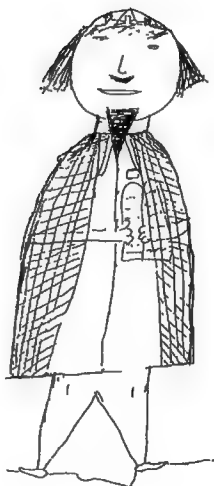


صورة لرجل بطريوش رسمها أحد
الأطفال اللبنانيين (نقلا من ٨٧ ص ٦٦)

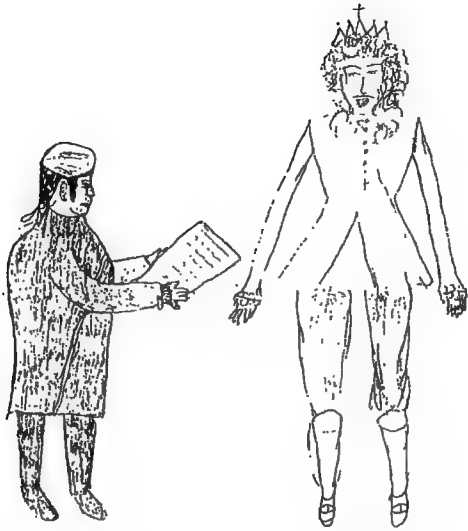
كما تبين أن الملامح الجسمية Features في الرسومات يمكن أن تعكس الفروق بين مختلف الجماعات العنصرية فيما يفضلونه أو يكرهونه فقد تبين أن من بين ١٦٥٠ طفلا من الاطفال البيض يوجد طفل واحد فقط من ألمانيا رسم صورة لشخص أسود. ويعكس هذا الاتجاهات البيض وقيمهم نحو السود. كذلك تبين ان رسومات الاطفال يمكن أن تعكس القيم الدينية للمجتمع الذي يتمون إليه. وذلك على النحو الآتي:



صورة لراهب رسمها أحد الأطفال
(نقلا عن ٨٧ ص ١٣٦)



صورة لسيدة يهودية تقوم بنشاط ديني رسمها
أحد الأطفال (نقلا عن : ٨٧ ص ١٤٣٥)



صورة لشخص متدين رسمها طفل
مكسيكي (نقلا عن ٨٧٠، ص ١٤٠)

صورة لسيدة متدينة رسمها طفل
لبناني (نقلا عن ٨٧٠، ص ١٣٩)

وتكشف هذه الرسومات من وجهة نظر «دينس» عن الاهتمام الإيجابي العميق لدى الأطفال من مختلف المجتمعات بالجانب الديني (٨٧).

وتشير نتائج هذه الدراسات التي أجراها «دينس» عن المقارنة بين قيم الأطفال في عدد من المجتمعات إلى نتيجتين على جانب كبير من الأهمية، وهما:

١ - أن استخدام الرسومات كأسلوب لقياس القيم يعتبر أسلوبا مناسباً، وبخاصة مع الأطفال صغار السن، والذين يعجزون أحيانا عن التعبير عن قيمهم بشكل عام وبمجرد.

٢- أن الزي الذي يرتديه أفراد مجتمع معين ، وملامح أجسامهم ، من المؤشرات التي يمكن الاستعانة بها في الكشف عن قيم المجتمع .
وفي ضوء ما سبق يمكن استخلاص ما يأتي :

أولا : تشير نتائج الدراسات الحضارية المقارنة في مجال القيم إلى أن لكل حضارة نمطا خاصا بها يتم على أساسه تدعيم بعض الخصائص وتنشئها من خلال السياق الاجتماعي المقبول في حين تترك باقي الخصائص دون تدعيم . كذلك فإن ما يمكن النظر إليه على أنه أمر عادي وطبيعي في مجتمع معين قد يكون شاذًا وغير طبيعي في مجتمع آخر . وقد تبين ذلك في العديد من الدراسات كالدراسة التي أجراها «د. أبو النيل» عن الفروق بين المصريين والأمريكيين في بعض سمات الشخصية . وأشار إلى أننا يجب أن نأخذ في الاعتبار المعايير السائدة في كل ثقافة بالنسبة للحكم على السوي والمنحرف في السلوك (٣) .

كما تبين ذلك أيضا في مجموعة الدراسات التي أجراها «د. سرييف» «ويرنجلان» J. C. Brengelman و«أينزك» H. Eysenck عن الاستجابة المتطرفة وعلاقتها بالبناء الأساسي للشخصية ، كالانطواء والانبساط ، والعصاوية ، والتسلطية . . ألخ (أنظر : ٤٠) .

ثانيا : تختلف التوجهات القيمية في درجات تنظيمها من مجتمع لآخر . وتنظم أنماط التوجهات القيمية في ضوء الأبعاد التالية :

- ١- التأثر الوجداني - الحياد الوجداني Affectivity _ affective naturality .
 - ٢- التوجه الذاتي - التوجه الجماعي Self Orientation - Collective Orientation .
 - ٣- العمومية - الخصوصية Universalism _ Particularism
 - ٤- العزو - الإنجاز Ascription _ achievement
 - ٥- التحديد - الانتشار Specifiaty - diffuseness
- (انظر : ١٧٤)

ويتشابه هذا التصنيف للتوجهات القيمة الذي قدمه «بارسونز» مع ما أشار اليه «كلوكهون» في مجال التوجهات الثقافية . إلا أن «بارسونز» حاول توظيف إطار التوجهات الثقافية في خدمة التوجهات القيمة من خلال الربط بين العديد من المتغيرات . وذلك على النحو الآتي :

الخصوصية Particularism	العمومية Universalism	
ب- نمط الإنجاز الخاص توقع الانجازات المرتبطة بالسياق العقلي الخاص والذي يتضمن الشخصي الفاعل Actor .	أ- نمط الإنجاز العام توقع الإنجازات المرتبطة بالمعايير والقواعد العامة ، الذي يتضمن الأشخاص القائمين بالفعل .	الإنجاز Achievement
د- نمط العزو الخاص	ح- نمط العزو العام	
توقع توجه الفعل إلى حالة العزو Ascribed status داخل السياق العقلي أو المنطقي	توقع توجه الفعل للمعايير العامة والتي تعرف على أنها حالة مثالية أو موجودة في بناء المجتمع .	العزو Ascription

شكل رقم (٢)

يبين العلاقة بين أنماط التوجهات القيمة الاجتماعية الكبرى (أنظر : ٢٤٣ ص ١٠٢) فنمط الإنجاز العام يقع في الخلية (أ) ويمثله الشعب الأمريكي وفلسفته البرجائية . أما نمط العزو العام فيقع في الخلية (ح) حيث الفلسفة المثالية . ويوجد في الثقافة الألمانية . ويعكس نمط الإنجاز الخاص - والذي يوجد في الخلية (ب) - النمط الثقافي الألماني . ويعكس نمط الإنجاز الخاص - والذي يوجد في الخلية (د) - النمط الثقافي الصيني . وأخيرا يأتي نمط العزو الخاص خلية (د) ويقترّب من الثقافة الأمريكية والأسبانية (أنظر : ٢٤٣) .

- مكانة الإنجاز Achieved Status : هي مكانة منسوبة للفرد على أساس أدائه .
- مكانة العزو Ascribed Status : مكانة منسوبة للفرد على أساس بعض الخصائص الشخصية مثل العمر، والجنس .. الخ .

وفي إحدى الدراسات التي طبقت نموذج «بارسونز» - في المقارنة بين التوجهات
القيمية في كل من الولايات المتحدة الأمريكية، وأستراليا، وكندا، وبريطانيا انغمض
- تبين أن التوجهات القيمية لدى الأمريكيين تدور حول الإنجاز، والمساواة
والعمومية، والتحديد. وأن الكنديين يحصلون على درجات منخفضة على جميع هذه
الأبعاد - بالمقارنة بالأمريكيين، وأن البريطانيين أقل من الكنديين. أما الأستراليون
فيحصلون على درجات مرتفعة على المساواة - ودرجات منخفضة على توجه «الإعجاز»
والعمومية والتحديد أو النوعية (أنظر : ٢٠٥).

ثالثا : ينتظم تأثير البناء الحضاري في الشخصية بوجه عام كما يقول «د. سويح»
من خلال محورين رئيسين : الأول : يعتمد من الإنجاز إلى الفشل والثاني : يعتمد من
التقبل إلى الرفض . والعلاقة بين هذين المحورين متعامدة ، أي لا علاقة بينهما .
ومعنى ذلك أن تأثيرات الحضارة يمكن أن تنفذ إلى الشخصية من خلال كونها في
موقع الإنجاز مع تقبل لهذه الحضارة على علاقتها ، أو تنفذ إليها من خلال كونها في
موقع الفشل مع تقبل أيضا لهذه الحضارة على علاقتها . أو تنفذ إليهم من خلال كونها
في موقع الإنجاز مع درجة عالية من الرفض هذه الحضارة . أو في موقع الفشل مع
درجة عالية كذلك من الرفض .

ويترتب على ذلك أن محوري «الإنجاز - الفشل» و«التقبل - الرفض» يتقاربان .
فهما متعامدان ، فيكونان إطارا مرجعيا يمكن على أساسه الفهم . أو الربط شكل
معقول بين جميع الأشكال التي تظهر بها تأثيرات الحضارة في شخصيات هذه
المتجمع . وليس من وظائف هذا الإطار تفسير الكيفية التي يتم بها تأثير هذه
الحضاري في الشخصية ، ولا السبب الذي يتم به على هذا النحو . إنها الوضعية
الرئيسة لهذا الإطار مشابهة لوظيفة خطوط الطول والعرض بالنسبة لتحقق
الجغرافية ، فهذه الخطوط لا تفسر حقائق الجغرافيا ، ولكنها تستوعب في هذه
عقلاني ، وبالتالي يتيسر فهم الكثير من جوانبها والربط بينها (٤٣).

المراجع

أولاً : المراجع العربية :

- ١ - إبراهيم (عبدالستار)، الإنسان وعلم النفس - سلسلة عالم المعرفة - الكويت . ١٩٨٥ ، العدد ٨٦ .
- ٢ - إبراهيم (نجيب امكندر)، «القيم والتنمية - نظرة تاريخية» ، نسدوة القيم والاتجاهات وتأثيرها على خطط التنمية ، القاهرة : وزارة القوى العاملة والتدريب ، ١٩٨٨ ، ص ص ١٣١ - ١٤٤ .
- ٣ - أبو النيل (عمود السيد)، علم النفس الاجتماعي : دراسات مصرية وعالمية . الطبعة الثانية ، القاهرة : الجهاز المركزي للكتب الجامعية والمدرسية ١٩٧٨ .
- ٤ - أبو النيل (عمود السيد)، دراسة عن القيم الاجتماعية والذكاء والشخصية ، لدى مجموعة من الطلبة والطالبات بجامعة الإمارات العربية المتحدة ، اثنقة الرابعة لمراكز دراسات الخليج والجزيرة العربية (بأبوظبي) في الفترة ما بين ١٩ - ٢٣ نوفمبر ، ١٩٧٩ .
- ٥ - أبو حطب (فؤاد)، «العلاقة بين أسلوب المعلم ودرجة التوافق بين قيمه وقيم تلاميذه» . في لويس كامل مليكه (محرر) . قراءات في علم النفس الاجتماعي في الوطن العربي ، المجلد الثالث ، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب . ١٩٧٩ ، ص ص ٢٢٥ - ٢٤١ .
- ٦ - أحمد (غريب سيد)، عبد المعطي (عبدالباسط محمد)، البحث الاجتماعي : المنهج والقياس ، الجزء الأول ، القاهرة : دار الكتب الجامعية ، ١٩٧٤ .
- ٧ - أحمد (نعمة عبدالكريم)، العلاقة بين القيم الخلقية والعصاب النفسي دراسة ميدانية على عينة من طلبة وطالبات الجامعة ، رسالة ماجستير ، كلية الآداب ، جامعة الإسكندرية ، القاهرة ، ١٩٨٣ (غير منشورة) .
- ٨ - إسماعيل (محمد عماد الدين)، «تغير اتجاهات الوالدين نحو مستقبل أبنائهم كمقياس للتغير الاجتماعي» المحلة الاجتماعية القومية ، القاهرة . ١٩٦٢ .

٩ - إسماعيل (محمد عماد الدين)، إبراهيم (نجيب اسكندر)، منصور (رشدي فام)، «القيم الاجتماعية وتنشئة الطفل» في : لويس كامل مليكة (محرر) قراءات في علم النفس الاجتماعي في البلاد العربية، المجلد الثاني، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، ١٩٧٠، ص ص ١٠٤ - ١١١ .

١٠ - إسماعيل (محمد عماد الدين)، إبراهيم (نجيب اسكندر)، منصور (رشدي فام)، كيف نربي أطفالنا : التنشئة الاجتماعية للطفل في الأسرة العربية، القاهرة : دار النهضة المصرية، ١٩٧٤ .

١١ - إسماعيل (محمد عماد الدين)، الأطفال مرآة المجتمع «النمو النفسي والاجتماعي للطفل في سنواته التكوينية»، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ١٩٨٦، العدد ٩٩ .

١٢ - السندوبي (إيمان السعيد محمد)، دور مجلات الأطفال في تنمية القيم الاجتماعية لدى الأطفال المصريين : دراسة مقارنة وتطبيقية لمجلتي «سمير وميكي» في الفترة ما بين ١٩٧٤ - ١٩٧٩، رسالة ماجستير، كلية الإعلام، جامعة القاهرة، القاهرة، ١٩٨٣ (غير منشورة) .

١٣ - السيد (عبدالحليم محمود)، علم النفس الاجتماعي والإعلام، القاهرة : دار الثقافة لطباعة والنشر، ١٩٧٩ .

١٤ - السيد (عبدالحليم محمود)، الأسرة وإبداع الأبناء، القاهرة : دار المنعارف، ١٩٨٠ .

١٥ - السيد (عبدالحليم محمود)، «الأسس السيكولوجية لقيم الأفراد وتوجهاتهم واختياراتهم المهنية»، ندوة القيم والاتجاهات وتأثيرها على خطط التنمية، القاهرة : وزارة القوى العاملة والتدريب، ١٩٨٨، ص ص ١٦١ - ١٧١ .

١٦ - الغزي (حسن فيصل)، اتجاهات المراهقين وقيمهم في قطر وأثر العوامل الثقافية والاجتماعية فيها، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٦٥ (غير منشورة) .

- ١٧ - القاضي (زينب عبدالرحمن محمد)، دراسة مقارنة بين قيم واتجاهات المتعوقين
تحصيلياً والعاديين من طلبة وطالبات المدارس الثانوية العامة رسالة محستير،
كلية الآداب، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٨١ (غير منشورة).
- ١٨ - الهيتي (هادي نعمان)، «ثقافة الأطفال»، سلسلة عالم المعرفة، الكويت،
١٩٨٨، العدد ١٢٣.
- ١٩ - أرجايل (ميشيل)، علم النفس ومشكلات الحياة الاجتماعية، ترجمة:
عبدالستار إبراهيم، القاهرة: دار الكتب الجامعية، ١٩٧٤.
- ٢٠ - أنيس (إبراهيم)، وآخرون، المعجم الوسيط، القاهرة: دار المعارف، ج١
١٩٧٢، «ج٢» ١٩٧٣.
- ٢١ - تشايلد (دينيس)، علم النفس والمعلم، ترجمة: عبدالحليم محمود السيد،
وزين العابدين درويش، وحسين عبدالعزيز الدريني، مراجعة: عثمان عزيز
القوصي، القاهرة: مؤسسة الأهرام، ١٩٨٣.
- ٢٢ - جابر (جابر عبدالحميد)، «التعليم الجامعي في العراق وتغير القيم»، مجلة
الاجتماعية القومية، القاهرة، ١٩٦٨، المجلد ٥، العدد ١، ص ص ١٧-٣.
- ٢٣ - جابر (جابر عبدالحميد)، الشيخ (سليمان الخضري)، دراسات نفسية في
الشخصية العربية، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٨.
- ٢٤ - حجازي (عزت)، «الشباب العربي ومشكلاته»، سلسلة عالم المعرفة،
الكويت، ١٩٨٥، العدد ٦، الطبعة الثانية.
- ٢٥ - حسين (عبي الدين أحمد)، القيم الخاصة لدى المبدعين، القاهرة: دار المعارف
١٩٨١.
- ٢٦ - حسين (عبي الدين أحمد)، العمر وعلاقته بالإبداع لدى الراشدين، نقدها
دار المعارف، ١٩٨٢.
- ٢٧ - حسين (عبي الدين أحمد)، مشكلات التفاعل الاجتماعي بين التحديد
والمعالجة، القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٢.

٢٨ - حسين (محي الدين أحمد)، دراسات في شخصية المرأة المصرية ، القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٣ .

٢٩ - حسين (محي الدين أحمد)، التنشئة الأسرية والأبناء الصغار، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٧ .

٣٠ - حلمي (منيرة)، مشكلات الفتاة المراهقة، القاهرة: دار النهضة المصرية، ١٩٧٩ .

٣١ - حنورة (مصري عبد الحميد)، «تنشيط التفكير الإبداعي والقصف الذهني مع التطبيق على حل مشكلة الأمية في مصر» المجلة الاجتماعية القومية، القاهرة، ١٩٨٠، المجلد ١٧، العدد ٢-٣، ص ص ١٤٩ - ١٦٤ .

٣٢ - حنورة (مصري عبد الحميد)، «قيم الشباب العربي: دراسة عاملية لتحليل مضمون السيرة الذاتية لمجموعتين من طلاب الجامعة في كل من مصر والكويت»، المؤتمر الأول لعلم النفس في مصر، ١٩٨٥، ص ص ٥٥٥ - ٥٧٩ .

٣٣ - درويش (زين العابدين عبد الحميد)، نمو القدرات الإبداعية: دراسة ارتقائية باستخدام التحليل العاملي، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة القاهرة، القاهرة، ١٩٧٤ (غير منشورة) .

٣٤ - درويش (زين العابدين عبد الحميد)، تنمية الإبداع، منهج وتطبيقه، القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٣ .

٣٥ - زهران (حامد عبدالسلام)، مري (إجلال محمد)، القيم السائدة والقيم المرغوبة في سلوك الشباب: بحث ميداني في البيتين المصرية والسعودية المؤتمر الأول لعلم النفس، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، القاهرة، ١٩٨٥، ص ص ٧٣ - ١١٣ .

٣٦ - زهران (حامد)، علم النفس للنمو، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٧ .

٣٧ - زهران (حامد)، التوجيه والإرشاد النفسي، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٠ .

٣٨- سلطان (عماد الدين)، وآخرون، «الصراع القيمي بين الآباء والأبناء وعلاقتها بتوافق الأبناء النفسي»، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة، ١٩٧٧، المجلد الأول، ص ص ١٠٩ - ١٢٢.

٣٩- سليمان (شاكِر عبد الحميد)، «الطفولة والإبداع»، الجمعية الكويتية لتقديم الطفولة العربية، ١٩٨٩.

٤٠- سويِف (مصطفى)، التطرف كاسلوب للاستجابة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية: ١٩٦٨.

٤١- سويِف (مصطفى)، الأسس النفسية للتكامل الاجتماعي، القاهرة: دار المعارف، الطبعة الثالثة، ١٩٧٠.

٤٢- سويِف (مصطفى)، مقدمة لعلم النفس الاجتماعي، القاهرة: الأنجلو المصرية، الطبعة الرابعة، ١٩٨٣.

٤٣- سويِف (مصطفى)، «الحضارة والشخصية»، المجلة الاجتماعية القومية، القاهرة، ١٩٨٥، المجلد ٢٢، العدد ٢، ص ص ١٩ - ٣٢.

٤٤- سويِف (مصطفى)، «التعليم وتعاطي المخدرات»، المؤتمر القومي للمخدرات أكتوبر ١٩٨٥.

٤٥- شحاته (عبد المنعم محمود)، تغير الاتجاه نحو التدخين، دراسة تجريبية، رسالة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة القاهرة، ١٩٨٨ (غير منشورة).

٤٦- عبدالعال (سيد محمد)، دينامية العلاقة بين القيم ومستوى الطموح في ضوء المستوى الاجتماعي والاقتصادي في نماذج من المجتمع المصري: دراسة ميدانية، رسالة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة عين شمس القاهرة، ١٩٧٦.

٤٧- عبدالمعطي (عبدالباسط محمد)، «بعض مظاهر صراع القيم في أسرة قروية مصرية»، المجلة الاجتماعية القومية، القاهرة، ١٩٧١، العدد ١، ص ٨٦-٧١.

٤٨- عبدالمجيد (فايزة يوسف)، التنشئة الاجتماعية للأبناء وعلاقتها ببعض سماتهم

- الشخصية وأنساقهم القيمية، رسالة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة عين شمس، القاهرة ١٩٨٠ (غير منشورة).
- ٤٩ - علي (علمي أحمد)، سلوك الإنسان، مقدمة في العلوم السلوكية والإنسانية، القاهرة: مكتبة عين شمس (بدون تاريخ).
- ٥٠ - عمر (حسين)، نظرية القيمة، الطبعة الثالثة، ١٩٨٦.
- ٥١ - عويس (عفاف)، تنمية القدرات الإبداعية للأطفال من خلال النشاط الدرامي الخلاق، رسالة ماجستير، كلية البنات، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٨٠.
- ٥٢ - عريس (عفاف أحمد)، تنمية اتجاهات الأطفال نحو العمل لمصلحة الجماعة: دراسة تجريبية، رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٨٤ (غير منشورة).
- ٥٣ - عيسى (حسن أحمد) وحنورة (مصري عبد الحميد)، «دراسة حضارة مقارنة لقيم الشباب عن طلاب الجامعة الكويتيين والمصريين»، مجلة العلوم الاجتماعية، الكويت، ١٩٨٧، المجلد ١٥، العدد ١، ص ص ١٧٩-٢٠٤.
- ٥٤ - غنيم (سيد محمد) وأبو النيل (عمود السيد)، «بحث علاقة القيم بالكفاية الإنتاجية لدى العمال الصناعيين»، جامعة عين شمس، كلية الآداب، قسم علم النفس، ١٩٧٨.
- ٥٥ - فراج (محمد فرغلي)، وآخرون، السلوك الإنساني، نظرة علمية، القاهرة: دار الكتب الجامعية، ١٩٧٣.
- ٥٦ - فرايميدا (ن. و). «مجال البحوث الثقافية المقارنة ومناهجها»، ترجمة عبد الحليم عمود السيد، كلية الآداب، جامعة القاهرة، ١٩٨٠.
- ٥٧ - كاظم (محمد إبراهيم)، «تطورات في قيم الطلبة: دراسة تتبعية لقيم الطلاب في خمس سنوات»، في: لويس كامل مليكة (محرر) قراءات في علم النفس الاجتماعي في البلاد العربية، الجزء الأول، القاهرة، الدار القومية للطباعة والنشر، ١٩٦٥، ص ص ٦٣٧-٦٥٣.
- ٥٨ - كاظم (محمد إبراهيم)، «بحث القيم السائدة بين الشباب من معلمي المرحلة

الابتدائية في جمهورية مصر العربية»، تقرير صادر عن وزارة الشباب، الإذاعة العامة للبحوث، القاهرة، ١٩٧٠.

٥٩ - كاظم (محمد إبراهيم)، «التطور القيمي وتنمية المجتمعات الريفية»، القاهرة، المجلة الاجتماعية القومية، القاهرة، ١٩٧٠، المجلد ٧، العدد ٣، ص ص ٢٤-٣.

٦٠ - محمد (مجدي أحمد محمود)، القيم واختلاف الأجيال: دراسة مقارنة للقيم الاجتماعية لطالبات الجامعة وأمهاتهن، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٨٢ (غير منشورة).

٦١ - مذكور (إبراهيم)، وآخرون، معجم العلوم الاجتماعية، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٥.

٦٢ - مريسي (كمال إبراهيم)، المدخل إلى علم الصحة النفسية، الكويت: دار القلم، ١٩٨٨.

٦٣ - مليكة (لويس كامل)، سيكولوجية الجماهير والقيادة، الجزء الأول، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، الطبعة الرابعة، ١٩٨٩.

٦٤ - منصور (محمد جميل)، دراسة تحليلية للقيم المرتبطة بالعمل لدى المراهقين المصريين، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٧٣.

٦٥ - نجاتي (محمد عثمان)، «البحوث الحضارية المقارنة ومشكلاتها المنهجية» في: لويس كامل مليكة (محرر)، قراءات في علم النفس الاجتماعي في البلاد العربية، المجلد الأول، الطبعة الثانية، القاهرة الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٦، ص ص ٦٠-٧٥.

٦٦ - هلال (عصام الدين علي)، «بناء مقياس لقيم مهنة التعليم لخرجي الكليات المتوسطة بسلطنة عمان قبل تسلمهم أعمالهم»، مجلة كلية التربية، القاهرة: طنطا، ١٩٨٧، ص ص ١٩٤-٢٢٢.

٦٧ - هنا (عطية محمود)، التوجيه التربوي والمهني، القاهرة: مكتبة النهضة

المصرية، ١٩٥٩ .

٦٨ - هـنا (عطية محمود)، «دراسات حضارية مقارنة في القيم»، في: لويس كامل
مليكه (محرر)، قراءات في علم النفس الاجتماعي في البلاد العربية، الجزء
الأول، الطبعة الثانية، القاهرة: الدار القومية للطباعة والنشر، ١٩٨٦، ص
٦٠٢-٦١٣.

٦٩ - هول (كالفين سيرنجر)، لنديزي (جاردنر)، نظريات الشخصية، ترجمة: فرج
أحمد فرج وقدرى محمود حفني ولطفي محمد فطيم، مراجعة: لويس كامل
مليكه، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، ١٩٧١ .



ثانيا : المراجع الأجنبية

70. Adler, F. "The Value Concept in Sociology", **The American Journal of Sociology**, 1956, No.3, PP. 272-279.
71. Altman, I. & Taylor, D.A., **Social Penetration, The Development of Interpersonal Relationship** New York: Holt, Rinehart & Winsten, 1973.
72. Argyle, M., **Religious Behaviour**, London: Routledge & Kegan Paul, 1958.
73. Ascher, S.R., et al., "Loneliness in Children, **Child Development**, 1984, Vol. 55, No.4, PP 1456-1464.
74. Ausbel, D.P., **Theory and Problems of Child Development**, New York: Grune & Stratton, 1958.
75. Bandura, A. & Walters, R.H., **Social Learning and Personality Development**, New York: Holt Rinehart & Winston, Inc., 1963.
76. D.N., "Value Problems and Present Contributions", In: D.N. Barnett (Ed.) **Values In America**, Notre Dame, India: Univ. of Notre Dame Press, 1961, PP. 1-14.
77. Beech, R.P. & Schoeppe, A. "Development of Value Systems in Adolescents", **Developmental Psychology**, 1974 Vol. 10, No. 5, PP. 644-656.
78. Bengtson, V.L., "Values, Personality and Social Structure: An Intergenerational Analysis", **American Behavioral Scientist**, 1973, Vol.16, No. 6, PP.880-912.
79. Bengtson, V.L., "Generation and Family Effects in Value Socialisation", **American Sociological Review**, 1975, Vol. 40, PP. 358-371.
80. Berison, B., "The Great Debate on Cultural Democracy", In: D.N. Barrett (Ed.), **Values In America**, Notre Dame, India: Univ. of Notre Dame Press, 1961, PP 147-198.
81. Braithwaite, V.A. & Law, H.G., "Structure of Human Values; Testing the Adequacy of the Rokeach Value Survey; **Journal of personality and social Psychology**, 1985, Vol. 49, No. 1, PP. 250-263.
82. Buhler, C., **Values in Psychotherapy**, New York: The Free Press of Glenco, 1962.

83. Bull N., **Moral Education**, Beverly Hills: Sage Pub.. 1969.
84. Calmes, R.E., **Positive Experiences in our Children's Morality and Valuing**, New York: Vantage Press, 1976.
85. Carlston, D.E. & Shovar, N. "Effects of Performance Attributions on others Perceptions of the Attributor" **Journal of Personality and Social Psychology**, 1983, Vol. 44., PP.515-525.
86. Catton, W.R., "A Theory of Value", **American Sociological Review**, 1959, Vol. 24, No. PP. 310-317.
87. Dennis, W., **Group Values Through Children's Drawings**, New York; John Wiley & Sons, Inc., 1966.
88. Divesta, F.J., "Process Concepts and Values in The Social and Personal Adjustments of Adolescents", **Memoir 287, Ithaca, N.Y.: Cornell Univ. Agricultural Experiment Section**, 1949.
89. Dukes, W.F. "Psychological Studies of Values". **Psychological Bulletin**, 1955, Vol. 52, No. 1, PP. 24-50.
90. Eisenberg - N., "Development of Children's Prosocial Moral Judgement", **Developmental Psychology**, 1979, Vol. 15, No. 2, PP. 128-137.
91. Ellerman, D.A. & Feather, N.T. "The Values of Australian Student Activities", **The Australian Journal of Education**, 1976, Vol. 20, No. 3, PP. 260-277.
92. English, H.B.& English, A.C., **A Comprehensive Dictionary of Psychological and Psychoanalytical Terms**, New York: Longmans, Green & Co. Inc., 1958.
93. Eysenck, H.J., **Psychology of Politics**, London: Routledge & Kegan Paul, 1954.
94. Eysenck, H.J., **"The Structure of Human Personality"**, London: Methun & Co. Ltd., 1971.
- 95 Fairchild, H.P., et al., **Dictionary of Sociology and Related Sciences**, New Jersey: Littlefield, Adams & Co., 1975.
96. Fallding, H., "A Proposal for The Empirical Study of Values", **American Sociological Review**, 1965, Vol. 30, PP. 233-233.
97. Feather, N.T. "Value Systems In State and Church Schools", **Australian Journal of Psychology**, 1970, Vol. 22, No. 3, PP. 299-313.
98. Feather, N.T., "Test-retest Reliability of Individual Values

No. 3, P.P. 181-188.

99. Feather, N.T., "Similarity of Value System As Determinant of Educational Choice at University Level", **Australian Journal of Psychology**, 1971 Vol. 23, No. 2, PP. 201-211.
100. Feather, N.T., "Value Differences In Relation to Ethnocentrism, Intolerance of Ambiguity, and Dogmatism", **Personality**, 1971, 2, 349-366.
101. Feather, N.T., "Value Similarity and School Adjustment" **Australian Journal of Psychology**, 1972, Vol 24, No. 2, PP. 193-208.
102. Feather, N.T. "Value Similarities and Value Systems of State and Independent Secondary Schools", **Australian Journal of Psychology**, 1972, Vol. 24, No.3, PP. 305-315.
103. Feather, N.T., "Value Change Among University Students" **Australian Journal of Psychology**, 1973, Vol. 25, No. 1, PP. 57-70.
104. Feather, N.T., & Peay, E.R., "The Structure of Terminal and Instrumental Values: Dimensions and Clusters" **Australian Journal of Psychology**, 1975, Vol. 27, No.2, PP. 151-164.
105. Feather, N.T., "Value Importance, Conservatism and Age", **European Journal of Social Psychology**, 1977, Vol. 7, PP. 244-245.
106. Feather, N.T. "Values, Expectancy, and Action", **Australian Psychologist**, 1979, Vol. 14, No.3, PP. 243-260.
107. Feather, N.T., "Values and Attitudes of Medical Students At an Australian University", **Journal of Medical Education**, 1981, Vol. 56, PP., 818-830.
108. Feather, N.T. "Values, Expectations, and The Prediction of Social Action: An Expectancy-Valence Analysis" **Motivation and Emotion**, 1982, Vol. 6, No.3, PP. 217-244.
109. Feather, N.T. "Masculinity, Femininity Psychological Androgyny and The Structure of Values", **Journal of Personality and Social Psychology**, 1984, Vol. 47, No. 3, PP. 604-620.
110. Feather, N.T., "Protestant Ethic, Conservatism, and Values" **Journal of Personality and Social Psychology**, 1984, Vol. 46, No. 5, PP. 1132-1141.
111. Fishbein, M. & Ajzen, I., **Belief, Attitude, Intention and Behavior: An Introduction to theory and Research Reading**,

- M.A.: Addison Wesley, 1975.
112. Flavell, J.H. & Hill, J.P., "Developmental Psychology" **Annual Review of Psychology**, 1969, Vol. 20, PP. 1-56.
 113. Flavell, J.H., **Cognitive Development**, New Jersey, Prentice Hall, Inc., 1977.
 114. Florian, V., "The Impact of Social Environment and Sex on Adolescent Social Values: A Comparison of the Kibutz and the City in Israel", **European Journal of Social Psychology**, 1983, Vol. 13, PP. 281-286.
 115. Frondizi, R., **What is Value?**, U.S.A.: Open court Pub. Comp., 1971.
 116. Gordon, I.J., **Human Development**, New York: Harper & Prothers Pub., 1962.
 117. Gordon, L.V., "Value Correlates of Student Attitudes on Social Issues", **Journal of Applied Psychology**, 1972, Vol. 56, No. 4, PP. 305-311.
 118. Gorsuch, R.L., "Rokeach Approach to Value System and Social Comparison", **Review of Religious Research**, 1970, Vol. 11, PP. 139-143.
 119. Gorsuch, R.L. & Arno, D.H., "The Relationship of Children's Attitudes Toward Alcohol to Their Value Development", **Journal of Abnormal Child Psychology**, 1979, Vol. 7, No. 3, PP. 287-295.
 120. Gorsuch, R.L. "Attitudes, Interests, Sentiments, and Values" In Press: R.C. Johnson & R. B. Cattell (Eds.), **Functional Psychological Testing**, 1985.
 121. Guardo, C.J., "Student Generations and Value Change", **The Personality and Guidance Journal**, 1989, PP. 500-503.
 122. Hamid, P.N. & Flay, "Changes in Locus of Control as Function of Value Modification", **British Journal of Social & Clinical Psychology**, 1974, Vol. 13, PP. 143-150.
 123. Harriman, P.L., **Dictionary of Psychology**, London: Peter Awen, Vision Press, 1952.
 124. Harvey, O.J., "A Partial Summary of Applications of Belief Systems Theory to Education", **Unpublished manuscript**, 1974.
 125. Hawkes, G.R. & Egbert, "Personal Values and The Empathic Response: Their Interrelationship", **The Journal of Educational Psychology**, 1952, PP 469-476.

126. Hawkes, G.R. & Please, D. **Behavior and Development From 5 to 12**. New York: Harper & Brothers. 1962.
127. Heider, F., **The Psychology of Interpersonal Relations**, New York: Wiley, 1958.
128. Hill, W.F., "Learning Theory and The Acquisition of Values", **Psychological Review**, 1960, Vol. 67, No. 5, PP. 317-331.
129. Hoffman, M.L., "Sex Differences In Moral Internalization and Values" **Journal of Personality and Social Psychology**, 1975, Vol. 32, No. 4, PP. 720-729.
130. Hoge, D.R. & Bender, I.E., "Factors Influencing Value Change among College Graduates in Adult Life", **Journal of Personality & Social Psychology**, 1974, Vol. 29, PP. 572-585.
131. Hollander, E.P., **Principles and Methods of Social Psychology** New York: Oxford Univ. Press, 3rd ed., 1976.
132. Hovland, C.I., et al., **The Order of Presentation: In Persuasion**, New Haven: Yale Univ. Press, 1957.
133. Huntley, C.W. & Davis, F., "Undergraduate Study of Value Scores as Predictors of Occupation 25 years later", **Journal of Personality and Social Psychology**, 1983, Vol. 45, No. 5, PP. 1148-1155.
134. Hurlock, E.B., **Child Development**, Tokyo: McGraw-Hill Kogakusha Ltd., 5th ed., 1972.
135. Hutchinson, J.A., "American Values in The Prespective of Faith", In: D.N. Barrett (Ed.), **Values in America**, Notre Dame, India; Univ. of Notre Dame Press, 1961, PP. 121-134.
136. Inkeles, A., "Social Structure and Socialization", In; A. D. Goslin (Ed.), **Hand book of socialization: Theory and Research**, Chicago: Rand McNally College Press, Comp, 1969, PP. 615-632.
137. Insko, C.A., **Theories of Attitude Change**, New York: Appleton, 1967.
138. Irwin, B. "An Analysis of The Differences in Interpersonal Values Comparing Seventh Grade Students with ninth Grade Students at one Suburban junior High School", **Dissertation Abstracts International**, 1975, Vol. 35, (11-A). PP. 7050-7051.
139. Jersild, A.T. , **The Psychology of Adolescence**, New York:

140. Kandel, D. B. & Lesser, G.S., **Youth in Two worlds**, San Francisco: Jossey-Bass, 1972.
141. Kessen, W. "Research Design in The Study of Developmental Problems" In: P.H. Mussen (Ed.), **Handbook of Research Methods in Child Development**, New York: Wiley, 1960, PP. 36-70.
142. Kluckhohn, C., "Values and Value Orientations in the Theory of Action", In: T. Parsons & F.A. Shils (Eds.), **Toward A General Theory of Action**, Cambridge: Harvard Univ. Press, 1959, PP. 388-433.
143. Kluckhohn, F., "Dominant and Variant Value Orientation", In C. Kluckhohn, et al., (Eds.) **Personality in Nature, Society and Culture**, New York: Koff, 2nd ed 1953, PP. 342-357.
144. Kohlberg, L., "The Development of Children's Orientation Toward a Moral Order", **Vite Hummana**, 1963.
145. Kohlberg, L. "Stage and Sequence the Cognitive Development Approach to Socialisation", In: D.A. Goslin (Ed.), **Hand book of Socialization: Theory and Research**, Chicago: Rand McNally, 1969.
146. Kohlberg, L., "The Cognitive Development Approach to Moral Education", In: Muuss, R.E. (Ed.), **Adolescent Behavior and Society: A Book of Readings**, New York: Random House, 1980, PP. 110-125.
147. Kolb, W.L., "Values, Determinism and Abstraction", In: D.N. Barrett (Ed.), **Values In America**, Notre Dame, India: Univ. of Notre Dame Press, 1961, PP. 47-54.
148. Konopka, G., "Formation of Values in The Developing Persons", **American Journal of orthopsychiatry**, 1973 Vol. 43, No. 1, PP. 86-96.
149. Krathwohl, D.R., et al., **Toxonomy of Education's Objectives** New York: David McKay, 1964.
150. Krech, D. & Crutchfield, R.S., **Theory and Problems of Social Psychology**, New York: McGraw-Hill Book, Co., Inc., 1948.
151. Krech, D., Crutchfield, R.S. & Ballachey, E.L. **Individual In Society**, New York: McGraw-Hill Book. Inc., 1962.
152. Kulhen, R.G. & Lee, B.J., "Personality Characteristics and Social Acceptability in Adolescence", **Journal of Educa-**

153. Lane, R.E. "Needs Served by Ideas: An Interpreted Appraisal" In: H. Brown & R. Stevens (Eds.), **Social Behavior and Experience**, Hodder & Stoughton: The Open Univ. Press, 1975, PP. 371-385.
154. Lehman, et al., "Changes in Attitudes and Values", **Journal of Educational Psychology**, 1966, Vol. 57, PP. 89-98.
155. Lerman, P., "Individual values, Leer Values, and subculture Diliquency", **American Sociological Review**, 1968, Vol. 33, PP. 219-235.
156. Maslow, A. H., **Motivation and Personality**, New York, Harper & Rom, 1954.
157. McClelland, D., **The Achieving Society**, New York: Free Press, 1961.
158. McGuire, W.J., "The Nature of Attitudes and Attitude Change" In: G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), **The Handbook of Social Psychology**, 1965, Vol. 3, PP. 136-314.
159. Mckernan, J. & Russel, J.L., "Differences of Religion and Sex in The Value Systems of Northern Ireland Adolescents, **British Journal of Social & Clinical Psychology**, 1980. Vol. 19, 115-118.
160. McKinney, J.P. "The Development of Values-Prescriptive or Proscriptive", **Human Development**, 1971, Vol 14, PP 71-80.
161. McKinney, J.P., "The Structure of Behavioral Values of College Students, **The Journal of Psychology**, 1973 Vol. 85, PP. 235-244.
162. Mckinney, J.P. "The Development of Values: A Perceptual Interpretation", **Journal of Personality and Social Psychology**, 1975, Vol. 31, No. 5, PP 801-807.
163. Mckinney, J.P., "The Organization of Behavioral Values During Late Adolescence", **Developmental Psychology**, 1977, Vol. 13, No. 1, PP. 83-84.
164. Moon, L.Y., "A Review of Cross cultural Studies on Moral Judgment Development Using The Defining Issues Test", **American Educational Research Association Annual Convention**, Chicago, 1985, March, 31.
165. Morris. C., **Varieties of Human Value**, Chicago: Univ. of Chicago Press, 1956.
166. Mussen. P.H., **The Psychological Development of The**

- Child, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1963.
167. Mussen, P.H., Conger, J.J. & Kagan, J., **Child Development And Personality**, New York: Harper & Row, 1974.
 168. Nash, J., **Developmental Psychology**, London: Prentice-Hill International, Inc., 1973.
 169. Newcomb, T.M. Et al., **Social Psychology; The Study of Human Interaction**, London: Routledge & Kegan Paul Ltd., 1965.
 170. Newcomb, T.M., "Interpersonal Balance", In: R.P. Abelson et al., (Eds.), **Theories of Cognitive Consistency A Sourcebook**, New York: Rand-Mcnaally, 1968.
 171. Nucci, L.P. & Turiel, E., "Social Interactions and Development of Social Concepts in Preschool Children", **Child Development**, 1978, Vol. 49, PP. 400-407.
 172. Oppenheim, A.N., **Questionnaire Design and Attitude Measurement**, London: Heinemann, 1970.
 173. Paris, T.S.; Rosenblatt, R.R. & Kappes, B.M. "The Relationship Between Human Values and Moral Judgment", **A Quarterly Journal of Human Behavior**, 1980, Vol. 16, No. 4.
 174. Parsons, T. & Shils, E.A., **Toward A General Theory of Action**, Cambridge: Harvard Univ. Press, 1951.
 175. Parker, D.H., **The Philosophy of Value**, Ann Arbor: The Univ. of Michigan Press, 1957.
 176. Parsons, T., et al., "Systems of Value-Orientations", In: T. Parsons & E.A. Shils (Eds.), **Toward A General Theory of Action**, Cambridge: Harvard Univ. Press, 1959, PP. 159-189.
 177. Payne, et al., "Value Differences Across Three Generations" **Sociometry**, 1973, Vol. 36, No. 1, PP. 20-30.
 178. Perry, R. B., **General Theory of Value**, Cambridge: Harvard Univ. Press, 1926.
 179. Piaget, J., "Moral Feelings and Judgements", In H.E. Gruber & J.J. Voneche (Eds.), **The Essential Piaget: An Interpretative Reference and Guide**, London: Routledge & Kegan Paul, 1982, PP. 154-158.
 180. Piaget, J., "The Preadolescent and The Propositional Operations", In: H.E. Gruber & J.J. Voneche (Eds.) **The Essential Piaget: An Interpretative Reference and Guide**, London: Routledge & Kegan Paul, 1982, PP. 395-404.

181. Pittel. S.M. & Mendelsohn, G.A., & Measurement of Moral Values: A Review and Critique", **Psychological Bulletin**, 1966, Vol. 66, No. 1, PP 22-35.
182. Pitts, R.E., "Value-Group Analysis of Cultural Values in Heterogeneous Population", **The Journal of Social Psychology**, 1981, 115, PP. 109-124.
183. Poloutzian, R.F., "Purposive in Life and Value Changes Following Conversion", **Journal of Personality and Social Psychology**, 1981, Vol. 41, No. 6, PP. 1153-1160.
184. Powell, G.E. & Stewart, R.A., "The Relationship of Age, Sex and Personality to Social Attitudes Children Aged 8-15 years", **British Journal of Social and Clinical Psychology**, 1978, Vol. 17, PP. 307-317.
185. Pugh, G.E., **The Biological Origin of Human Values**, New York Basic Books, Inc., 1977.
186. Reich, B., et al., **Values, Attitudes and Behavior Change**, London: Methuen, 1976.
187. Rescher, N., **Introduction to Value Theory**, New Jersey, Prentice-Hall, Inc., 1969.
188. Rettig, S. & Pasamanick, B., "Changes In Moral Values Among College Students: A Factorial Study", **American Sociological Review**, 1959, Vol. 24, PP. 856-863.
189. Rim, Y. "Significance of Work Values and Personality", **Journal of Occupational Psychology**, 1977, Vol. 50, PP. 135-138.
190. Rogers, C.R., "A Theory of Therapy Personality, and Interpersonal Relationships as Developed In The Client centered Framework", In: S. (Koch) (Ed.) **Psychology: A study of Science**, New York: McGraw-Hill, Vol. 3, 1959.
191. Rokeach, M., "Value Systems In Religion", **The Religious Research**, 1969, Vol.2, PP. 3-23.
192. Rokeach, M., "Religious values and Social Compassion", **The Review of Religious Research**, 1969, Vol. 2, PP. 24-39.
193. Rokeach, M. & McClellan, D.D., "Feedback of Information about the values and Attitudes of Self and Others as Determinants of Long-Term Cognitive and Behavioral Change", **Journal of Applied Social Psychology**, 1972, Vol. 2, No. 3, PP. 236-251.
194. Rokeach, M., **The Nature of Human Values**, New York:

- The Free Press, 1973.
195. Rokeach, M., **Beliefs, Attitudes and Values: A Theory of Organization and Change**, San Francisco: Jossey-Bass Pub., 1976.
 196. Rokeach, M., "The Nature of Human Values and Value System", In: E.P. Hollander & R.G. Hunt (Eds.) **Current Perspective in Social Psychology**, New York: Univ. Press, 4th ed., 1976, PP. 344-357.
 197. Rokeach, M., "Some Unresolved Issues In Theories of Beliefs, Attitudes and Values", **Univ. of Nebrasaka Press** 1980.
 198. Rosenberg, M., **Occupations and Values**, Illinois: The Free Press, 1957.
 199. Rosenberg, M.J., "An Analysis of Affective-Cognitive Consistency", In: C.I. Hovland & M.J. Rosenberg (Eds.) **Attitude Organization and Change**, New Haven: Yale Univ. Press. 1960.
 200. Ryff, C.D. & Baltes, P.B., Value Transitions and Adult development in Women; The Instrumentality terminality Sequence Hypothesis", **Developmental Psychology**, 1976, Vol. 12, PP. 567-568.
 201. Salkind, N.J., **Theories of Human Development**, New York: D. Van Nostrand Comp., 1981.
 202. Scott, W.A., "Social Desirability and Individual Conceptions of The Desirable", **Journal of Abnormal and Social Psychology**, 1963, Vol. 67, No. 6, PP. 574-585.
 203. Scott, W.A., **Values and Organizations**, Chicago: Rand McNally 1965.
 204. Scott, W.A. & Cohen, R.O., "Assessing Norms and Practices of Families, Schools and Peer Groups", **A.N.Z.J.S.**, 1978, Vol. 14, No. 2, PP. 173-180.
 205. Sears, D.O. Freedman, J. L. & Peplau, L.A., **Social Psychology**, London: Prentice-Hall, Inc., 1985.
 206. Secord, P. F. & Backman, C. W., **Social Psychology**, New York: McGraw-Hill Book Co., 1964.
 207. Shaffer, D. R. "Social Psychology From A Social-Developmental Prospective", In: C. Hendric (Ed.), **Perspective on Social Psychology**, New York: John Wiley & Sons, 1977, PP. 137-22.

Octagon Books, 2nd ed., 1973.

209. Sherif M. & Sherif, W., **Social Psychology**, New York: Harper & Row, 1969.
210. Shibutani, T., **Society and Personality: An Introduction Approach to Social Psychology**, New Jersey Prentice Hall, Inc., 1961.
211. Sibulkin, A.E., "What's to Them? The Value of Considerateness to Children" In: D. L. Bridgeman (Ed.), **The Nature of Prosocial Development: Interdisciplinary Theories and Strategies**, New York: Academic Press, 1983, PP. 139-162.
212. Simmons, R. G. et al., "Entry Into Early Adolescence: The Impact of School Structure Puberty and Early Dating on Self Esteem". **American Sociological Review**, 1979, Vol. 44, PP. 948-967.
213. Smetana, J. G., "Preschool Children's Conceptions of Moral and Social Rules", **Child Development**, 1981, Vol. 52, PP. 1333-1336.
214. Sorensen, R. L., "Attainment Value and Type of Reinforcement: A Hypothesized Interaction Effect", **Journal of Personality and Social Psychology**, 1976, Vol. 43, No. 6, PP. 1155-1160.
215. Soueif et al., **The Egyptian Study of Cannabis Consumption Egypt: National Centre for Social & Criminological Research**, 1980.
216. Spoerl, D. T., "The values of Post-War College Students", **The Journal of Social Psychology**, 1952, Vol. 35, PP. 217. 225.
217. Strodbeck, F. L., "Family Interaction Values and Achievement" In: D. C. McClelland, et al., (Eds.) **Talent and Society**, New York: D. Van Nostrand Comp., Inc., 1958, PP. 135-164.
218. Tate Hackney, T. L., "A Study of The Association Between Value System Hierarchy and Level of Ego Development", **Dissertation Abstracts International**, 1979, Vol. 39, (7-A) P. 4256.
219. Tanibee, H. B., "A Survey of Cultural, Moral and Character Trait Values Expressed by Selected Five-Six-and Seven-Tear-Old Children", **Dissertation Abstracts International**, 1975. Vol. 35 911-A), P. 6951.

- Thoma, S., "Do Moral Education Programs Promote Moral Judgement?. A Statistical Review of Intervention Studies Using the Defining Issues Test", **American Educational Research Association Annual Convention**, Chicago, 1985, March, 81.
221. Thurstone, L. L., "The Measurement of Values", **Psychological Review**, 1954, Vol. 61, No. 1, PP. 47-58.
 222. Tisak, M. S. & Turiel, E., "Children's Conceptions of Moral and Prudential Rules", **Child Development**, 1984, Vol. 55, PP. 1030-1039.
 223. Titus, K., "Attitudes and Values Held by Adolescents", **Dissertation Abstracts International**, 1985, Vol. 45(9-A) P. 3213.
 224. Truhon, S. A. McKinney, T. P. & Hotch, D. F. "The Structure of Values Among College Students: An Examination of Sex Differences", **Journal of Youth and Adolescence**, 1980, Vol. 9, No. 4.
 225. Turiel, E. "Social Regulations and Domains of Social Concepts" In: W. Damon (Ed.), **New Directions in Child Development**, San Francisco: Jossey-Bass, 1978.
 226. Wagoner, T. P. "Personalism and Values: An Analysis of Gordon Allport's Concept of Values in The Development of Personality", **Dissertation Abstracts International**, 1986, Vol. 47 (1-A), P. 554.
 227. Warren, A. C. **Dictionary of Psychology**, New York: The Revised Press, 1943.
 228. Watkins, D. D., "The Effect of Values Clarification Training on Dogmatism and Changes In Value Systems", **Dissertation Abstracts International**, 1978, (A), 11, 6550.
 229. Waxler, C., Yarrow, M. R. "Factors Influencing Imitative Learning in Preschool Children", **Journal of Experimental Child Psychology**, 1970, Vol. 9, PP. 115-130.
 230. Weston D. R. & Turiel, E. "Act-Rule, Rule, Relations: Children's Concepts of Social Rules", **Developmental Psychology** 1980, Vol. 16, No. 5, PP. 417-424.
 231. Williams, N., **Child Development**, London, Heineman Educational Books, 1969.
 232. Wilson, G. D., "Personality and Social Behaviour", In" H. J. Eysenck (Ed.). **A Model for Personality**. New

- York:Springes-Verlay, 1981, PP. 210-254.
233. Wilson, J. P. "Motives Values and Moral Judgements", **Journal of Personality Assessment**, 1983, Vol. 47, No. 4, PP. 414-426.
 234. Wittig, A. F. **Schaum's Outline of Theory and Problems of Introduction to Psychology**, New York: McGraw-Hill Book Company, 1977.
 235. Wolman, B. B. (Ed.), **Dictionary of Behavioral Science**, London The Macmillan Press Ltd., 1975.
 236. Woodruff, A. D. "The Roles of Value in Human Behavior", **The Journal of Social Psychology**, 1952, Vol. 36, PP. 97-107.
 237. Wright, J. D. & Wright, S. R. "Social Class and Parental Value For Children", **Americal Sociological Review**, 1976, Vol. 41, PP. 527-537.
 238. Yando R., et al., **Imitation: A Developmental Prescriptive**, New York: John Wiley & Sons, 1978.
 239. Yarrow, M. R., "The Measurement of Children's Attitude and Values", In: P. H. Mussen (Ed.), **Handbook of Research Methods In Child Development**, New Delhi Wiley Eastern Private Limited, 1970. PP. 645-687.
 240. Yarrow, L. J. Interviewing Children", In: P. H. Mussen (Ed.) **Handbook of Research Methods In Child Development**, New Delhi: Wiley Eastern Private Ltd., 1970, PP. 561-601.
 241. Younnis, J. & Volpe, J., "A Relation Analysis of Children's Friendship" In: W. Damon (Ed.), **New Directions for Child Development**. San Francisco: Jossey- Bass, 1978.
 242. Younnis, J., **Parents and Peers in Social Development**, Chicago: Univ. of Chicago Press, 1980.
 243. Zavalloni, M., "Values", In: H. Triandis, et al., (Eds.), **Handbook of Cross Cultural Psychology**, Boston: Allyn & Bacon, 1980, PP. 73-119.



المؤلف في سطور

- د . عبد اللطيف محمد خليفة
- من مواليد جمهورية مصر العربية .. محافظة المنوفية .. قرية منيل جويدة عام ١٩٥٦
- حصل على الدكتوراه في علم النفس من جامعة القاهرة عام ١٩٨٧ .
- من مؤلفاته :
- ١ - سيكولوجية المسنين .
- ٢ - علم النفس الاجتماعي .
- ٣ - علم النفس العام
- له بحوث منشورة منها :
- ١ - انتشار تعاطي المخدرات بين طلاب الثانوي العام .
- ٢ - الطفولة والإبداع وحب الاستطلاع والخيال : دراسة ارتقائية .
- ٣ - تغير نسق القيم خلال سنوات الدراسة الجامعية .
- ٤ - المعالجة الصحفية لمشكلة تعاطي المخدرات .
- ٥ - تصور الطلاب لخصائص الأستاذ الجامعي الكفء في العملية التعليمية .
- ٦ - المعتقدات والاتجاهات نحو المرض النفسي .
- شارك في العديد من الندوات والمؤتمرات العلمية .
- شارك في مشروع الكشف عن المفاهيم والدلالات النفسية في التراث الإسلامي ، والسيرة النبوية الشريفة - بالمعهد العالمي للفكر الإسلامي .
- يعمل الآن مدرسا بقسم علم النفس - كلية الآداب - جامعة القاهرة .



أمراض الفقر

(المشكلات الصحية في العالم الثالث)

تأليف :

د . فيليب عطية

صدر عن هذه السلسلة

- ١- الحضارة
تأليف : د/ حسين مؤنس
- ٢- اتجاهات الشعر العربي المعاصر
تأليف : د/ إحسان عاصم
- ٣- التفكير العلمي
تأليف : د/ فؤاد زكريا
- ٤- الولايات المتحدة والمشرق العربي
تأليف : / أحمد عبدالرحيم مصطفى
- ٥- العلم ومشكلات الإنسان المعاصر
تأليف : د/ زهير الكرمي
- ٦- الشباب العربي والمشكلات التي يواجهها
تأليف : د/ عزت حجازي
- ٧- الأحلاف والتكتلات في السياسة العالمية
تأليف : / محمد عزيز شكري
- ٨- تراث الإسلام (الجزء الأول)
ترجمة : د/ زهير السهموي
- ٩- أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة
تحقيق وتعليق : د/ شاكر مصطفى
- ١٠- جمحا العربي
مراجعة : فؤاد زكريا
- ١١- تراث الإسلام (الجزء الثاني)
تأليف : د/ نايف خروما
- ١٢- تراث الإسلام (الجزء الثالث)
تأليف : د/ محمد رجب النجار
- ١٣- الملاحه وعلوم البحار عند العرب
ترجمة : د/ حسين مؤنس
- ١٤- جمالية الفن العربي
د/ إحسان العمدة
- ١٥- الإنسان الحائر بين العلم والحرافة
مراجعة : د/ فؤاد زكريا
- ١٦- النقط والمشكلات المعاصرة للتنمية العربية
د. حسين مؤنس
- ١٧- الكون والثقوب السوداء
ترجمة : د/ أنوار عبدالعليم
- ١٨- الكوميديا والتراجيديا
تأليف : / عفيف بسي
- ١٩- المخرج في المسرح المعاصر
تأليف : د/ عبدالمحسن صالح
- إعداد : رؤوف وصفي
- مراجعة : زهير الكرمي
- ترجمة : د/ علي أحمد محمود
- مراجعة : د/ شوقي السكري
- د/ علي الراعي
- تأليف : / سعد أودس

- ٢٠- التفكير المستقيم والتفكير الأعوج
ترجمة حسن سعيد الكرمي
مراجعة : صدقي حطاب
تأليف : د / محمد علي الفرا
تأليف : رُسُد الحمد
د / محمد سعيد صباريني
- ٢١- مشكلة إنتاج الغذاء في الوطن العربي
٢٢- البنية ومشكلاتها
- ٢٣- الرق
٢٤- الإبداع في الفن والعلم
٢٥- المسرح في الوطن العربي
٢٦- مصر وفلسطين
٢٧- العلاج النفسي الحديث
٢٨- أفريقيا في عصر التحول الاجتماعي
٢٩- العرب والتحديث
٣٠- العدالة والحرة في فخر الهصة العربي الحديثة
٣١- الموشحات الأندلسية
٣٢- تكنولوجيا السلوك الإنساني
٣٣- الإنسان والثروات المعدنية
٣٤- فصايا أفريقية
٣٥- محولات الفكر والسياسة
في الشرق العربي (١٩٣٠-١٩٧٠)
- ٣٦- الحب في التراث العربي
٣٧- المساجد
٣٨- تكنولوجيا الطاقة البديلة
٣٩- ارتفاع الإنسان
٤٠- الرواية الروسية في القرن التاسع عشر
٤١- الشعر في السودان
٤٢- دور المشروعات العامة في التنمية الاقتصادية
٤٣- الإسلام في الصين
٤٤- اتجاهات نظرية في علم الاجتماع
- تأليف : د / محمد حسن عبدالله
تأليف : د / حسين مؤنس
تأليف : د / سعود يوسف عياش
ترجمة : د / موفق شخاشيرو
مراجعة : زهير الكرمي
تأليف : د / مكارم الغمري
تأليف : د / عبده بدوي
تأليف : د / علي خليفة الكواري
تأليف : فهد هويدي
تأليف : د / عبدالباسط عبدالمعطي

٤٥- حكايات الشطار والعباريين في التراث العربي

٤٦- دعوة إلى الموسيقى

٤٧- فكرة القانون

٤٨- التنبؤ العلمي ومستقبل الإنسان

٤٩- صراع القوى العظمى حول القرب الأفريقي

٥٠- التكنولوجيا الحديثة والتجربة الزراعية

٥١- السنين في الوطن العربي

٥٢- النفط والعلاقات الدولية

٥٣- البدائية

٥٤- الحشرات الناقلة للأمراض

٥٥- العالم بعد مائتي عام

٥٦- الإدمان

٥٧- البيروقراطية التغطية ومعضلة التنمية

٥٨- الوجودية

٥٩- العرب أمام تحديات التكنولوجيا

٦٠- الأيديولوجية الصهيونية (الجزء الأول)

٦١- الأيديولوجية الصهيونية (الجزء الثاني)

٦٢- حكمة الغرب

٦٣- الإسلام والاقتصاد

٦٤- صناعة الخوف (حرافقة الندرة)

٦٥- مدخل إلى تاريخ الموسيقى المغربية

٦٦- الإسلام والشعر

٦٧- أبو الإنسان

٦٨- الثقافة الألبانية في الأندلس العربية

٦٩- ظاهرة العلم الحديث

٧٠- نظريات التعلم (دراسة مقارنة)

العصر الأول

٧١- الاستيطان الأجنبي في الوطن العربي

٧٢- حكمة الغرب (الجزء الثاني)

تأليف : د / محمد رجب السحر

تأليف : د / يوسف السبي

ترجمة : سليم الصويص

مراجعة : سليم سبيو

تأليف : د / عبدالحسن صبح

تأليف : صلاح الدين حوصه

تأليف : د / محمد عبدالحامد

تأليف : حاد الكساد

تأليف : د / محمد التميمي

ترجمة : د / محمد عصوي

تأليف : د / خليل أبو الخب

ترجمة : توقي حلال

تأليف : د / عدل المرداش

تأليف : د / أسماء عبدالحامد

ترجمة : د / إمام عبدالحامد

تأليف : د / مصطفى كرم

تأليف : د / عبدالحامد السبي

تأليف : د / عبدالحامد السبي

ترجمة : د / فؤاد زكريا

تأليف : د / عبدالحامد علي السحر

ترجمة : أحمد حسن عبد الواحد

تأليف : عبدالحامد عبد الحليل

تأليف : د / سمي مكي الحادي

ترجمة : زهير التكري

تأليف : د / محمد موفكر

تأليف : د / عبدالله العسر

ترجمة : د / علي حسين حجاج

مراجعة : د / عصيه محمد هيا

تأليف : د / عبدالحامد حلف التميمي

ترجمة : د / فؤاد زكريا

- ٧٣- التخطيط للتقدم الاقتصادي والاجتماعي
٧٤- مشاريع الاستيطان اليهودي
٧٥- التصوير والحيلة
٧٦- الموت في الفكر الغربي
٧٧- الشعر الإغريقي تراثا إنسانيا وعالميا
٧٨- قضايا التبعية الإعلامية والثقافية
٧٩- مفاهيم قرآنية
٨٠- الزواج عند العرب (في الجاهلية والإسلام)
٨١- الأدب البوعسلافي المعاصر
٨٢- تشكيل العقل الحديث
٨٣- البيولوجيا ومصير الإنسان
٨٤- المشكلة السكانية وخرافة المالتوسية
٨٥- دول مجلس التعاون الخليجي
مستويات العمل الدولية
٨٦- الإنسان وعلم النفس
٨٧- في تراثنا العربي الإسلامي
٨٨- الميكرومات والإنسان
٨٩- الإسلام وحقوق الإنسان
٩٠- الغرب والعالم (القسم الأول)
٩١- تربية اليسر وتخلف التنمية
٩٢- عقول المستقبل
٩٣- لغة الكيمياء عند الكائنات الحية
٩٤- النظام الإعلامي الجديد
- تأليف : د / مجيد مسعود
تأليف : أمين عبدالله محمود
تأليف : د / محمد نبهان سويلم
ترجمة : كامل يوسف حسين
مراجعة : د / إمام عبدالفتاح
تأليف : د / أحمد عثمان
تأليف : د / عواطف عبدالرحمن
تأليف : د / محمد أحمد خلف الله
تأليف : د / عبدالسلام الترماني
تأليف : د / جمال الدين سيد محمد
ترجمة : شوقي جلال
مراجعة : صدقي خطاب
تأليف : د / سعيد الحفار
تأليف : د / رمزي زكي
تأليف : د / مديرية العوضي
تأليف : د / عبدالستار ابراهيم
تأليف : د / توفيق الطويل
ترجمة : د / عزت شعلان
. د / عبدالرزاق العدواني
مراجعة : د / سمير رضوان
تأليف : د / محمد عماره
تأليف : كافيون رايلي
ترجمة : د / عبدالوهاب المسيري
د / هدى حجازي
مراجعة : د / نوال زكريا
تأليف : د / عبدالعزيز الجلال
ترجمة : د / لطفي فطيم
تأليف : د / أحمد مدحت إسلام
تأليف : د / مصطفى المصمودي

- ٩٥ - تغيير العالم
تأليف : د / أنور عدنان
تأليف : رجبنا الشريف
ترجمة : أحمد عبدالله عبدالعزيز
تأليف : كلفين ويلي
د / عبدالوهاب المسيري
ترجمة : د / هدى حجازي
مراجعة : د / فؤاد زكريا
تأليف : د / حسين بهيم
تأليف : د / محمد عماد الدين إسماعيل
تأليف : د / محمد علي الربيعي
تأليف : د / شاكر مصطفى
تأليف : د / رشاد الشامي
- ٩٦ - الصهيونية غير اليهودية
٩٧ - الغرب والعالم (القسم الثاني)
٩٨ - قصة الأثروبولوجيا
٩٩ - الأطفال مرآة المجتمع
١٠٠ - الوراثة والإنسان
١٠١ - الأدب في البرازيل
١٠٢ - الشخصية اليهودية الإسرائيلية والروح العدوانية
١٠٣ - التنمية في دول مجلس التعاون
١٠٤ - العالم الثالث وتحديات القاء
١٠٥ - المسرح والتغير الاجتماعي في الخليج العربي
١٠٦ - المتلاعبون بالعقول
١٠٧ - الشركات عابرة القومية
١٠٨ - نظريات التعلم (دراسة مقارنة) (الجزء الثاني)
١٠٩ - العملية الإبداعية في فن التصوير
١١٠ - مفاهيم نقدية
١١١ - قلق الموت
١١٢ - العلم والمشتغلون بالبحث العلمي في المجتمع الحديث
١١٣ - الفكر التربوي العربي الحديث
١١٤ - الرياضيات في حياتنا
- تأليف : د / أنور عدنان
تأليف : رجبنا الشريف
ترجمة : أحمد عبدالله عبدالعزيز
تأليف : كلفين ويلي
د / عبدالوهاب المسيري
ترجمة : د / هدى حجازي
مراجعة : د / فؤاد زكريا
تأليف : د / حسين بهيم
تأليف : د / محمد عماد الدين إسماعيل
تأليف : د / محمد علي الربيعي
تأليف : د / شاكر مصطفى
تأليف : د / رشاد الشامي
تأليف : د / محمد توفيق صادق
تأليف : جمال لوب
ترجمة : أحمد فؤاد بلبع
تأليف : د / إبراهيم عبدالله غلوم
تأليف : هرييت . أ . شيلر
ترجمة : عبدالسلام رضوان
تأليف : د / محمد السيد سعيد
ترجمة : د / علي حبيب حجاج
مراجعة : د / عطية عمودها
تأليف : د / شاكر عبدالحاميد
تأليف : د / محمد عصفور
تأليف : د / أحمد محمد عبدالحالقي
تأليف : د / جون . ب . ديكسون
ترجمة : شعبة الترجمة بالبيسكو
تأليف : د / سعيد إسماعيل علي
ترجمة : د / فاطمة عبدالقادر الما

١١٥ - معال على طريق تحديث الفكر العربي

١١٦ - أدب أميركا اللاتينية

(قصايا ومشاكلات) القسم الأول

١١٧ - الأحزاب السياسية في العالم الثالث

١١٨ - التاريخ النقدي للتخلف

١١٩ - قصيدة وصورة

١٢٠ - سيكولوجية اللعب

١٢١ - الدواء من فجر التاريخ إلى اليوم

١٢٢ - أدب أميركا اللاتينية (القسم الثاني)

١٢٣ - ثقافة الأطفال

١٢٤ - مصر القلق

١٢٥ - طبيعة الحياة

١٢٦ - اللغات الأجنبية (تعليمها وتعلمها)

١٢٧ - اقتصاديات الإسكان

١٢٨ - المدينة الإسلامية

١٢٩ - الموسيقى الأندلسية المغربية

١٣٠ - التنوير الوراثة

تأليف : د / معن زيادة

تنسيق وتقديم : سيزار فرناندس موريو

ترجمة : أحمد حسان عبدالواحد

مراجعة : د / شاكر مصطفى

تأليف : د / أسامة الغرالي حرب

تأليف : د / رمزي زكي

تأليف : د / عبدالعفار مكاوي

تأليف : د / سوزانا ميلر

ترجمة : د / حسن عيسى

مراجعة : د / محمد عباد الدين إسماعيل

تأليف : د / رياض رمضان العلمي

تنسيق وتقديم : سيزار فرناندس موريو

ترجمة : أحمد حسان عبدالواحد

مراجعة : د / شاكر مصطفى

تأليف : د / هادي نعمان افيني

تأليف : د / دافيد . ف . شهاب

ترجمة : د / عزت شعلان

مراجعة : د / أحمد عبدالعزيز سلامة

تأليف : فرانسيس كريك

ترجمة : د / أحمد مستجير

مراجعة : د / عبد الحافظ حلمي

تأليف : د / نايف خروما

د / علي حجاج

تأليف : د / إسماعيل إبراهيم درة

تأليف : د / محمد عبدالستار عثمان

تأليف : عبدالعزيز بن عبدالجليل

د / زولت هارستاي

تأليف : ريتشارد هتون

ترجمة : د / مصطفى إبراهيم فهمي

مراجعة : د / مختار الطواهي

- ١٣١ - مقدمة لتاريخ الفكر العلمي في الإسلام
 ١٣٢ - أوروبا والنحلف في أفريقيا
- ١٣٣ - العالم المعاصر والصراعات الدولية
 ١٣٤ - العلم في منظوره الجديد
- ١٣٥ - العرب واليونسكو
 ١٣٦ - اليابانيون
- ١٣٧ - الاتجاهات التعصية
 ١٣٨ - أدب الرحلات
 ١٣٩ - المسلمون والاستعمار الأوروبي لأفريقيا
 ١٤٠ - الإنسان بين الجوهري والمظهر (نملك أو نكون)
- ١٤١ - الأدب اللاتيني (ودوره الحضاري)
 ١٤٢ - مستقبلنا المشترك
- ١٤٣ - الريف في الرواية العربية
 ١٤٤ - الإبداع العام والخاص
- ١٤٥ - سيكولوجية اللغة والمرضى العقلي
 ١٤٦ - حياة الوعي الفني (دراسات في تاريخ الصورة الفنية)
- ١٤٧ - الأسبالية تجدد نفسها
- تأليف : د / أحمد سليم سعيدان
 تأليف : د / والتر رودني
 ترجمة : د / أحمد القصير
 مراجعة : د / إبراهيم عتيان
 تأليف : د / عداخاتي عداالله
 تأليف : روبرت م اغروس
 جورج د. ستاسيو
 ترجمة : د / كمال حلايلي
 تأليف : د / حس نامة
 تأليف : إدوين وايشاور
 ترجمة : ليل الجبالي
 مراجعة : شوقي جلال
 تأليف : د / معتز سيد عداالله
 تأليف : د / حسين فاهيم
 تأليف : عبدالله عبدالرزاق إبراهيم
 تأليف : إريك فروم
 ترجمة : سعد زهران
 مراجعة : د / لطفي عطيم
 تأليف : د / أحمد عتيان
 إعداد : اللجنة العالمية للبيئة والتنمية
 ترجمة : محمد كامل عارف
 مراجعة : علي حسين حجاج
 تأليف : د / محمد حسن عبدالله
 تأليف : الكسندرو روتسكا
 ترجمة : د / عسان عبدالمحي أبو فخر
 تأليف : د / جمعة سيد يوسف
 تأليف : غيورجي غاستف
 ترجمة : د / نوفل تيوف
 مراجعة : د / سعد مصلوح
 تأليف : د / فؤاد مُرمي

١٤٨ - علم الأحياء والأيدولوجيا والطبيعة الشرية

ستيفن روزم

تأليف : ليون كامن

ريشارد ليونتن

ترجمة : د / مصطفى إبراهيم فهمي

مراجعة : د / محمد عصفور

تأليف : د / قاسم عبده قاسم

(برنامج الأمم المتحدة للبيئة)

ترجمة : عبد السلام رضوان

تأليف : د / شوقي عبد القوي عثمان

تأليف : د / أحمد مدحت إسلام

تأليف : د / محمد حسن عبدالله

تأليف : بيتر بروك

ترجمة : فاروق عبدالقادر

تأليف : د / مكارم الغمري

تأليف : سيلفانو أوتي

ترجمة : د / عاطف أحمد

تأليف : د / زينات البيطار

تأليف : د . محمد السيد سعيد

تأليف : فؤاد كامل عبدالعزيز

مراجعة : شوقي جلال

تأليف : د / عبداللطيف محمد خليفة

١٤٩ - ماهية الحروب الصليبية

١٥٠ - حاحات الإنسان الأساسية في الوطن العربي

«الحوادث البيئية والتكنولوجيات والسياسات»

١٥١ - تجارة المحيط الهندي في عصر السيادة الإسلامية

١٥٢ - التلوث مشكلة العصر

١٥٣ - الكويت والتنمية الثقافية العربية

١٥٤ - النقطة المتحولة : أربعون عاما في

استكشاف المسرح

١٥٥ - مؤثرات عربية وإسلامية في الأدب الروسي

١٥٦ - العصامي - كيف نفهمه ونساعده،

دليل للأسرة والأصدقاء

١٥٧ - الاستشراق في الفن الرومانسي الفرنسي

١٥٨ - مستقبل النظام العربي بعد أزمة الخليج

١٥٩ - فكرة الزمان عبر التاريخ

١٦٠ - ارتقاء القيم (دراسة نفسية)



سلسلة عالم المعرفة

عالم المعرفة سلسلة كتب ثقافية تصدر في مطلع كل شهر ميلادي عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب - دولة الكويت - وقد صدر العدد الأول منها في شهر يناير عام ١٩٧٨ .

تهدف هذه السلسلة إلى تزويد القارئ بمادة جيدة من الثقافة تغطي جميع فروع المعرفة ، وكذلك ربطه بأحدث التيارات الفكرية والثقافية المعاصرة . ومن الموضوعات التي تعالجها ترجمة وتأليف :

١ - الدراسات الإنسانية : تاريخ - فلسفة - أدب الرحلات - الدراسات الحضارية - تاريخ الأفكار .

٢ - العلوم الاجتماعية : اجتماع - اقتصاد - سياسة - علم نفس - جغرافيا - تخطيط - دراسات استراتيجية - مستقبليات .

٣ - الدراسات الأدبية واللغوية : الأدب العربي - الآداب العالمية - علم اللغة .

٤ - الدراسات الفنية : علم الجمال وفلسفة الفن - المسرح - الموسيقى - الفنون التشكيلية والفنون الشعبية .

٥ - الدراسات العلمية : تاريخ العلم وفلسفته ، تبسيط العلوم الطبيعية (فيزياء ، كيمياء ، علم الحياة ، فلك) - الرياضيات التطبيقية (مع الاهتمام بالجوانب الإنسانية لهذه العلوم) والدراسات التكنولوجية . أما بالنسبة لنشر الأعمال الإبداعية - المترجمة أو المؤلفة - من شعر وقصة ومسرحية فأمر غير وارد في الوقت الحالي .

وتحرص سلسلة عالم المعرفة على أن تكون الأعمال المترجمة حديثة النشر.

وفي حال الموافقة والتعاقد على الموضوع / المؤلف أو المترجم - تصرف مكافأة للمؤلف مقدارها ألف دينار كويتي ، وللمترجم مكافأة بمعدل خمسة عشر فلساً عن الكلمة الواحدة في النص الأجنبي أو تسعمائة دينار أيهما أكثر بالإضافة إلى مائة وخمسين ديناراً كويتياً مقابل تقديم المخطوطة - المؤلفة و المترجمة - من نسختين مطبوعة على الآلة الكاتبة .



الاشتراك السنوي : وهو مقصور على الفئات التالية :

- | | | |
|---------------------------------------|----|------------------|
| ● المؤسسات والهيئات داخل الكويت | ١٠ | دنانير كويتية |
| ● المؤسسات والهيئات في الوطن العربي | ١٢ | ديناراً كويتياً |
| ● المؤسسات والهيئات خارج الوطن العربي | ٨٠ | دولاراً أمريكياً |
| ● الأفراد خارج الوطن العربي | ٤٠ | دولاراً أمريكياً |

الاشتراكات :

ترسل باسم الأمين العام للمجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب

ص . ب : ٢٣٩٩٦ الصفاة/ الكويت - 13100

برقيا : ثقف - تلکس : ٤٤٥٥٤ TLX. NO. 44554 NCCAL

فاكسميلي : ٤٨٧٣٦٩٤

طبع من هذا الكتاب أربعون ألف نسخة

مطابع السياسة - الكويت

BIBLIOTHECA ALEXANDRINA

مكتبة الاسكندرية

هذا الكتاب

يتناول موضوع ارتقاء القيم لدى الفرد عبر المراحل العمرية المختلفة . وعلى الرغم من أهمية موضوع القيم في مجال الدراسات النفسية للسلوك البشري ، فقد تأخر الاهتمام بدراساتها في علم النفس بوجه عام ، وعلم النفس الاجتماعي بوجه خاص . فالفحوص الأمبريقية للقيم ظلت وكأنها جزر أو مناطق منعزلة عن علم النفس ، وارتبطت بمجالات وتخصصات عديدة ، كالفلسفة ، والاقتصاد ، والدين ، والأنثروبولوجيا الحضارية ، وعلم الاجتماع . وذلك لأسباب عدة .

ثم بدأ الاهتمام بدراسة موضوع القيم من الناحية السيكلوجية يأخذ الطابع العلمي منذ أوائل الثلاثينات والأربعينات من القرن الحالي . وتركز هذا الاهتمام حول ثلاثة محاور أساسية هي : دراسة الفروق الفردية في القيم ، ودراسة القيم في علاقتها بالقدرات المعرفية للفرد ، واكتساب القيم وارتقاؤها عبر مراحل العمر المختلفة .

وتتمثل أهمية هذا الكتاب في تناوله لعدد من الجوانب الهامة ، منها تحديد المفاهيم الأساسية التي تقوم عليها الدراسة مثل مفهوم القيم ، والارتقاء ، ونسق القيم ، وارتقاء نسق القيم . كما يتضمن عرضاً لمظاهر ارتقاء نسق القيم من الطفولة إلى الرشد ، والنظريات المفسرة لذلك ، والمحددات السيكلوجية والاجتماعية المؤثرة في ارتقاء القيم وتغيرها . وكذلك يشمل دور القيم وأهميتها في عمليات التربية والإرشاد والعلاج النفسي والنظريات والأساليب التي يمكن من خلالها تغيير القيم وتميئتها . كما يلقى الضوء على الـ

الأنساق القيمية والأطر الحضارية .

Bibliotheca Alexandrina



0300190

سعر النسخة

اليمن	ليبيا	الكويت
السودان	: دينار واحد	٧٥٠ فلس
البحرين	المغرب : ١٥ درهما	السعودية : ١٢ ريال
قطر	تونس : دينار ونصف	الأردن : دينار واحد
عمان	الجزائر : ٢٠ دينارا	سوريا : ٥٠ ليرة
الامارات المتحدة	مصر : جنيهان	لبنان : ٧٥٠ ليرة